

نحو ثقافة جديدة للمعلمين

للتنمية المهنية والتأهيل التربوي

نحو ثقافة جديدة للمعلمين
للتنمية المهنية والتأهيل التربوي

السلسلة التربوية المعاصرة

تأليف
أ. د. حسن شحاتة



نحو ثقافة جديدة للمعلمين

للتنمية المهنية والتأهيل التربوي

تأليف

دكتور حسن شحاتة


MOHAMED KHATAB

هدايات

إلى المعلمين العرب .. صانعي الحضارة .. وصانعي المستقبل ..

إلى أصحاب المغارم لا المغانم .. بناة البشر ..

إلى الزملاء المعلمين الواقفين على خطوط الإنتاج البشري

معاً نحن قادرون على التغيير

حسن شحاتة


MOHAMED KHATAB

m

هذا الكتاب يقدم ثقافة جديدة للمعلم في العـــالم العربـــي حيـــث تفـــرض التحديات التي يواجهها المجتمع العربي على المعلم أدواراً مستجدة تخرج به عن الدائرة الضيقة التي تحصر مهامه داخل الصف الدراسي، فالمعلم الآن يعمل في بيئة تتسم بتعدد وتداخل وتعقد المتغيرات الفاعلة، فهناك تغير معرفي يتداخل مع تغيرات في الأبعاد القيمية والأنشطة الاقتصادية، والبنى السياسية للمجتمع، كمـــا أن طبيعة هذه البيئة بفعل حالة التغيرات التي هي عليها تجعلهـــا مختلفـــة مـــن مجتمع لآخر.

إن هذا الكتاب يتحرك عبر محاور متنوعة تشمل: المفاهيم الأساسية فـــي المناهج والتدريس، واستراتيجية التعلم النشط، والتقويم الشامل الواقعي الأصيل، والأدوار والممارسات المهنية للمعلم لتحقيـــق الجـــودة، وصـــولاً إلـــى الكتـــب المدرسية اللازمة لتحقيق الانفتاح العقلي، وتكوين المعلم الحديث وكان لابد مـــن رفده بالمفاهيم الجديدة التي تجعل منه معلماً متعدد الكفايات، قادراً على ممارسة أدوراه ومسئولياته الجديدة والمتجددة بكفاءة واقتدار.

إن توظيف الوسائط التعليمية المتقدمة لصياغة أو إعادة ثقافة التعلم ومهنة التدريس أمر ضروري وأساسي لتحقيق صياغة مهنية، وتنمية مهنيـــة أصـــيلة ومتجددة معاً، واعية بثوابت أمتنا العربية الإسلامية، ومنفتحة ومتفاعلـــة بـــشكل إيجابي ونقدي مع المستجدات المهنية للمعلمين وقادة التعليم وإدارييه عالميا.

وفقنا الله تعالى لخدمة أمتنا العربية والإسلامية والعالمية من أجل إنـــسان عربي كوني لعالم واحد.

المؤلف

N

الفصل الأول

مفاهيم أساسية في المناهج والتدريس

١- المفهوم التقليدي للمنهج.
٢- المفهوم الحديث للمنهج.
٣- مفهوم الخبرة.
٤- تصميم المنهج وبنائه وتجريبه وتطويره
٥- من مفاهيم المنهج.
٦- الأهداف التدريسية واستراتيجيات التدريس.
٧- من مفاهيم التدريس الحديث.

الفصل الأول

مفاهيم أساسية في علم المناهج والتدريس

هناك مفاهيم مختلفة للمنهج والتدريس، يرجع الخلاف بينها إلـــى الغايـــات من التعليم وما يرتبط بذلك من النظر إلى محتوى المنهج ومكوناته والعلاقة بين هذه المكونات، وما قد ينتج عن ذلك من تصور لحدود المنهج، وتتحدد غايـــات التعليم في ضوء فلسفة المجتمع وأهدافه وحاجاته، والنظر إلى الطبيعة الإنـــسانية وطبيعة المعرفة ووسائل اكتسابها ومدى تقدمها. وقديماً تمثلت الغاية من التعلـــيم في فهم طبيعة المعرفة باعتبارها وسيلة أساسية لتكوين العقل وباعتبارها أثمن ما في الإنسان، وأن دراسة المعارف المختلفة تؤدي إلى تكوين الفرد القادر علـــى حل المشكلات المختلفة التي تواجه في حياته.

ويمكن عرض ذلك تفصيلاً فيما يلي:

أولاً: المفهوم التقليدي للمنهج:

المنهج بمفهومه التقليدي هو مجموعة من المعلومات والمفاهيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للتلاميذ بقصد إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريـــق الاستفادة من خبرات الآخرين وهذه المعلومات تمثل المعرفة بمختلف جوانبهـــا (لغات/ علوم/ رياضيات/ تاريخ/ جغرافيا) وأصبح المنهج في ظل هذا المفهـــوم يتمثل في مجموعة من المقررات الدراسية التي يتولى المتخصـــصون إعـــدادها ويقوم التلاميذ بدراستها.

ومعنى ذلك أن المنهج التقليدي يقدم على:

- تحديد المعلومات اللازمة لكل مادة وفقاً لما يراه المتخصصون فيهـــا وتوزيعها على مراحل وسنوات الدراسة.
- إعداد الكتب الدراسية لكل مادة وفقاً للموضوعات التي تم تحديدها.

- توزيع الموضوعات الخاصة بالمادة الدراسية على أشهر السنة.
- تحديد أنواع الأسئلة والاختبارات المناسبة لتقويم تعلم التلاميذ.
- يقوم على مثلث: الإلقاء من جانب المعلم، والحفظ من جانب المتعلم، والاسترجاع للمعلومات في الامتحانات.

وتتلخص الانتقادات الموجهة للمنهج بمفهومه التقليدي في:

١- اهتم المنهج بالجانب المعرفي المتمثل في المعلومات بدرجة أكبر من اهتمامه بباقي الجوانب الأخرى لنمو التلميذ (الجانب الجسمي / الجانب الديني / الجانب الاجتماعي / الجانب الفني)، وحتى فيما يتعلق بالجانب العقلي فقد تركز الاهتمام على مجرد حشو العقل بالمعلومات ودراسة بعض المواد كوسيلة لتحقيق النمو العقلي وتنمية القدرة على التفكير، وقد ثبت فيما بعد أن تنمية القدرة على التفكير يتطلب تدريب التلاميذ على حلا لمشكلات التي تواجههم بالأسلوب العلمي.

٢- إهمال حاجات وميول ومشكلات التلاميذ: حيث يتمثل المنهج التقليدي في مجموعة المعلومات والمفاهيم التي يحددها المتخصصون في المواد الراسية المختلف دون الأخذ في الاعتبار حاجات التلاميذ وميولهم ومشكلاتهم، بالإضافة إلى اهتمام كل معلم بمادته الدراسية. ومن البديهي أنه يكون لإهمال حاجات وميول التلاميذ ومشكلاتهم آثار سيئة، فقد يؤدي إلى الانصراف عن الدراسية، الانحراف والفشل.

٣- إهمال توجيه السلوك: اعتقد أنصار المفهوم التقليدي للمنهج أن اكتساب التلاميذ للمعارف يؤدي إلى تعديل السلوك، وهذا اعتقاد خاطئ فالمعرفة وحدها ليست كافية لتوجيه سلوك الفرد، فمثلاً نجد أن الشخص الذي يسرق يعلم جيداً أن السرقة عمل لا تجيزه الأديان ويعاقب عليه

القانون... ولذا يتطلب تعديل السلوك إتاحة الفرصة للتدريب على ممارسة السلوك المرغوب فيه.

٤- عدم مراعاة الفروق الفردية: المنهج بمفهومه التقليدي يركز على معلومات عامة تقدم لجميع التلاميذ من خلال كتب دراسية تخاطبهم بأسلوب واحد وحتى المعلم غالباً ما يستخدم طريقة واحدة للتدريس لجميع التلاميذ.

٥- إهمال تكوين العادات والاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ. وهذه نتيجة طبيعية لتركيز المنهج على المعلومات قط وليس هناك ثمة شك في أن تكوين العادات والاتجاهات الإيجابية (النظام/ الأمانة/ الدقة/ احترام الآخرين / الاتجاه نحو القراءة/ حب الوطن) يعد أثراً ضرورياً بالنسبة للفرد والمجتمع.

٦- تضخم المقررات الدراسية: حيث أدت الزيادة المستمرة ي جوانب المعرفة المختلفة إلى اتجاه واضعي المناهج إلى إدخال الإضافات المستمرة عليها بحيث أصبحت عبئاً ثقيلاً على المعلم والتلميذ.

٧- أدى تركيز المنهج على المعلومات ولجوء المعلم إلى الطريقة اللفظية للشرح والتفسير إلى إهمال الدراسات العملية بالرغم من أهميتها في اكتساب المهارات والقدرة على التفكير وتنمية الميول نحو العمل واحترامه.

٨- عدم الاهتمام بالأنشطة التعليمية بالرغم من أهميتها ودورها الفعال في العملية التربوية، فقد اقتصرت على الأنشطة الترفيهية التي تحتل وقتاً ضئيلاً من البرامج الراسي.

٩- ملل التلاميذ من الدراسة: لقد أدى التركيز المستمر على المعلومات وحفظها والامتحان فيها، عدم الاهتمام بالأنشطة التعليمية إلى ملل التلاميذ من الدراسة وزيادة نسبة التسرب.

١٠- أدى تركيز المنهج على المعلومات وطبعها في كتب دراسية يدرسها جميع التلاميذ في مختلف البيئات إلى عدم إتاحة الفرصة للمدرسة للاتصال بالبيئة والتفاعل معها والإسهام في حل مشكلاتها وخدماتها وتنميتها.

ثانياً- المفهوم الحديث للمنهج:

ظهر المفهوم الحديث للمنهج نتيجة للانتقادات التي وجهت إلى المنهج بمفهومه التقليدي، وظهور بعض الأفكار والنظريات التي تمثلت في:

١) أدى ظهور الصناعات وتقدمها إلى الاهتمام بالعمل والتربية المهنية. ودعم هذا الاتجاه العديد من رجال التربية (جان جاك روسو/ بستالوزي/ فروبل) وقد أدى ذلك إلى الاهتمام بالأنشطة وإدخالها في المناهج الدراسية واعتبارها جزءاً من المنهج الحديث.

٢) أظهرت نتائج دراسات علم النفس أن الشخصية وحدة متكاملة ذات جوانب متعددة لذا فإن التركيز على جانب واحد وإهمال باقي الجوانب لا يؤدي إلى تحقيق الهدف المنشود. وقد أدى ذلك إلى ضرورة الاهتمام بكل الجوانب المعرفي والوجداني والمهاري.

٣) أظهرت نتائج دراسات علم النفس التعليمي وطرق التدريس أن إيجابية التلميذ ونشاطه من العوامل التي تسهم في تحقيق التعلم الجيد، وقد أدى ذلك إلى التقليل من استخدام الطريقة اللفظية الإلقائية في التعليم وإتاحة الفرصة للتعلم النشط، أي جعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية.

ويقصد بالمنهج بمفهوم الحديث مجموعة الخبرات المربية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ داخلها أو خارجها يقصد مساعدتهم على تحقيق النمو الشامل المتكامل، مما يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

ويضمن التعريف السابق عناصر ثلاثة هي:

(١) نوعية الخبرات التي يتضمنها المنهج: فهي خبرات تربوية (مربية) أي نافعة مقيدة بناءة للفرد والمجتمع، إذ أن هناك من الخبرات ما هو ضار ومدمر للفرد والمجتمع، فالشخص الذي ينضم لعصابة السرقة مثلاً يمر بخبرات عديدة تجعل منه لصاً خطيراً، مثل هذه الخبرات لا تحقق سوى الدمار والتخريب للآخرين وبالتالي فهي مرفوضة من أساسها.

(٢) مكان المرور بالخبرة: يتضح من التعريف السابق أن المتعلم يمر بالخبرة تحت إشراف المدرسة سواء كان ذلك داخلها (الفصل / المعمل / الملعب) أو خارجها (رحلات / معسكرات). وهنا يتضح الفرق بين المفهوم الحديث والمفهوم التقليدي حيث يركز المفهوم التقليدي على اكتساب المعلومات داخل حجرة الدراسية.

(٣) الهدف من اكتساب الخبرة: ويتمثل في مساعدة التلاميذ على تحقيق النمو الشامل في كافة المجالات وفقاً لطبيعته وتكوينه الجسمي وظروفه البيئية والاجتماعية، أي تحقيق النمو المتوازن.

ويتطلب تحقيق النمو الشامل تحديد مدى نمو التلميذ في كل جانب على حدة، وبالتالي تحديد حجم العناية الكافية لكل جانب والوقت والجهد والأنشطة اللازمة. ويختلف جهد المدرسة لمساعدة التلميذ على تحقيق النمو الشامل من جانب آخر وفقاً لمدى وطبيعة وسرعة النمو في كل جانب لدى تلميذ. وهذا يرتبط بالطبع بالظروف والأحوال التي يمر بها كل تلميذ، وبذلك تنجح المدرسة

في تحقيق النمو الشامل ولا يقصد بالنمو الشامل وصول التلميذ إلى رجة متكافئة في النمو في جميع الجوانب لأن بعض التلاميذ لديهم استعداد للتفوق في جانب والتأخير في جانب آخر، ومهمة المدرسة محاولة تقليل الفرق والمسافة بين درجات النمو في الجوانب المختلفة.

ثالثاً: مفهوم الخبرة:

تتمثل الخبرة يما يكتسبه المتعلم نتيجة مروره بأنشطة التعليم / التعلم من معلوما ومفاهيم معايير وتعميمات ومهارات وعادات واتجاهات. وقد يكتسب المتعلم الخبرة نتيجة الاحتكاك المباشر بالمواقف الحياتية فتسمى خبرات مباشرة أو بطريق غير مباشر عن طريق قراءة كتاب أو الاستماع إلى بعض التسجيلات الصوتية أو مشاهدة بعض البرامج التليفزيونية أو حضور بعض المحاضرات مثلاً فتسمى خبرات غير مباشرة.

وتتكون الخبرة من ثلاثة عناصر: القيام بعمل ما، ثم الحصول على نتيجة، وأخيراً الربط بين العمل والنتيجة. والخبرة أحد مكونات المنهج بمفهومه الحديث.

يمكن القول بأن هناك مجموعة من الشروط التي يجب توافرها في الخبرات بحيث تصب خبرات مربية يمكن تلخيصها فيما يلي:

١- التوازن بين الفرد والمجتمع: يتطلب اكتساب الخبرة قيام الفرد بنشاط ما في بيئة معينة، لذا يعتبر الفرد والبيئة طرفان أساسيان لاكتسابها. ولكي تكون الخبرة مربية فإنه يجب العناية بالفرد والبيئة وتحقيق التوازن بينهما ويتطلب ذلك معرفة حاجات الفرد وقدراته واستعداداته وميوله، ودراسة البيئة بإمكاناتها ومصادرها ومشكلاتها وبذلك يمكن تهيئة أفضل الظروف أمام المتعلمين للمرور بالخبرة المطلوبة.

٢- الاستمرارية: وهذا يعني أن تسهم الخبرات الماضية في بناء وتكوين الخبرات الحالية التي تسهم بدورها في بناء الخبرات المستقبلية، أي أن الخبرة الحالية تتأثر بالخبرات السابق وتؤثر في الخبرات اللاحقة. وهذا أمر ضروري، فالمتعلم إذا ما صادفته مشكلة يستعين غالباً بخبراته السابقة في مواجهتها. أي أن الخبرة لا تقف أو تنتهي مادام الإنسان في تفاعل مستمر مع البيئة وفي مواقف الحياة المتلاحقة. واستمرار الخبرة يعني نظرة جديدة إلى العلاقة بين المواد الدراسية وطرق تناولها كما يرتبط بمفهوم النمو الذي يتمثل في زيادة قدرة المتعلم على مراجعة نفسه وتقدير إمكاناته في مواقف متصلة وقدرته على تغيير مفاهيمه واتجاهاته في ضوء الأهداف المتطورة التي تتضمن إمكانات جديدة لتحقيق مزيد من النمو.

٣- الترابط والتنظيم: تتوقف الاستفادة من الخبرات على مدى ترابطها فالخبرات المفككة مهماً زاد عددها تحقق ثماراً قليلة. ويتطلب ترابط الخبرة من واضعي المنهج ما يلي:

- إيجاد الترابط بين مناهج كل مرحلة والمرحلة السابقة عليها والمرحلة اللاحقة لها. فعلى سبيل المثال يجب أن يكون هناك ترابط بين مناهج المرحلة الإعدادية والمرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية.
- تحقيق الترابط بين مناهج كل مرحلة من المراحل التعليمية.
- ترابط وتنسيق الخبرات الخاصة بكل صف بحيث يشعر المتعلمون بالترابط بين جوانب المعرفة المختلفة.
- ترابط الموضوعات داخل كل مادة دراسية.

- أما تنظيم الخبرة فيتطلب وضع إطار شامل لها وتصنيفها إلى مجموعات بحيث يتم الانتقال من مجموعة إلى أخرى تدريجياً.

٤- التنوع: يسهم تنوع الخبرة في تحقيق أكبر قدر من الأهداف التربوية التي تتميز بالتنوع، فمنها ما يخص الفرد ومنها ما يخص المجتمع، كما تتنوع الأهداف التي تخص الفرد، فمنها ما يرتبط بقدراته واستعداداته ومنها ما يرتبط بحاجاته ومشكلاته واتجاهاته. ويستدعي تنوع الخبرة تنوع الأنشطة التي يمر بها المتعلم وتعدد وتنوع مجالاتها، لذا يجب على المدرسة أن تتيح للمتعلمين ممارسة الأنشطة المتنوعة (أنشطة علمية/ دينية/ اجتماعية).

٥- تحقيق عدة أهداف تربوية: يجب أن تكون الخبرة المربية موجهة لتحقيق عدة أهداف تربوية، فممارسة أحد الأنشطة الرياضية (كرة قدم مثلاً) تعمل على تحقيق عدة أهداف تربوية في غاية الأهمية مثل:

- اكتساب المعلومات المتعلقة بنوع الغذاء، ساعات التدريب، تنمية عضلات الجسم.
- اكتساب مهارات التخطيط من خلال الاشتراك مع المدرب وأعضاء الفريق في رسم الخطة اللازمة.
- اكتساب مهارات العمل الجمعي والتعاوني.
- اكتساب مهارات التفكير السليم.
- اكتساب العادات والاتجاهات (النظام/ احترام الآخرين).

وتنقسم الخبرات إلى:

١- الخبرات المباشرة:

هي التي يكتسبها الإنسان بنفسه بالعمل والنشاط، وللخبـــرة المباشـــر دور هام جدا في العملية التربوية، وق ركزت عليها التربية الحديثة كرد فعل للمفهوم التقليدي للمنهج الذي ركز على اكتساب التلميذ المعلومات عن طريـــق الـــسرد والتلقين والحفظ.

تتلخص مزايا الخبرة المباشرة في:

- الخبرة المباشرة تعطي للمعلومات والمفاهيم والمبادئ التي تتوصل إليهـــا معنى أدق وأعمق.
- تسهم الخبرة المباشرة في تحقيق إيجابية المـــتعلم ونـــشاطه ممـــا يحقـــق التعلم الجيد.
- تعمل الخبرة المباشرة على تنمية مهارات التفكير، حيث يواجـــه المـــتعلم أثناء ممارسته للنشاط بعض المشكلات مما يدفعه إلى التفكير فـــي إيجـــاد حلول لها وبذلك تساعد عملية التدريب على حل المشكلات التي يواجههـــا في تنمية مهارات التفكير.
- تعمل الخبرة المباشرة على التقليل من إحساس المتعلم بالملل وتكسبه الثقة في النفس.
- تتيح الخبرة المباشرة الفرصة لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- تسهم الخبرة المباشرة في اكتساب المتعلمين بعض المهـــارات وتكـــوين العادات والاتجاهات لديهم.
- تسهم الخبرة المباشرة في تنمية الاستعداد للتعلم الذاتي والتعلم المستمر لـــدى المتعلمين نتيجة لاعتمادهم على أنفسهم في التوصل إلى النتائج والأحكام.
- تعمل الخبرة المباشرة على بقاء أثر التعلم لدى المتعلمـــين ممـــا يـــؤهلهم لتطبيق ما تعلم تعلمه في المواقف الحياتية المختلفة.

- تتيح الخبرة المباشرة الفرصة للمعلم لممارسة دوره التربوي بشكل أفضل.

معوقات التعلم من خلال الخبرات المباشرة السابق الإشارة إليهـــا، إلا أن هناك بعض المعوقات التي تحول دون الاستعانة بها ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- عدم توافر الوقت الكافي لتعلم كل شيء من خلال الخبرات المباشرة، خاصة أننا نعيش عصر الانفجار المعرفي، فحياة الإنسان مهما طالت تعتبر قصيرة، فطالب المرحلة الإعدادية أو الثانوية مثلاً يحتاج للتعلم بالخبرة المباشرة إلى أن يقضي عشرات السنين في كل مرحلة وقد لا يتعلم كل ما يراد تعلمه عن طريق الخبرات المباشرة.
- هناك مواقف يستحيل فيها التعلم عن طريق الخبرات المباشرة (هضم الغذاء/ الدورة الدموية).
- هناك مواقف يكون من الخطر فيها على المتعلم أن يـــتعلم بـــالخبرة المباشرة والتفجير النووي أضراره، الزلازل، البراكين.
- قد يصعب على المتعلم التعلم عن طريق الخبرة المباشـــرة (دراســـة أعماق المحيطات).
- قد تكون الخبـــرة المباشـــرة متناهيـــة الكبـــر أو الـــصغر (الكـــرة الأرضية/ الذرة).
- قد يقف البعد المكاني حائلاً أمام التعلم عن طريق الخبـــرة المباشـــرة (حياة الاسكيمو وطرق معيشتهم).
- أيضاً البعد الزمني للخبرة (العصور الوسطى مثلاً).
- أضف إلى ما تقدم التكلفة المالية للتعلم عن طريق الخبرات المباشـــرة التي قد لا تتحملها ميزانية الدولة.

٢ - الخبرات غير المباشرة:

وهي التي يكتسبها المتعلم بالقراءة أو الاستماع وعن طريق الآخرين. ويمكن تلخيص مزايا الخبرة غير المباشرة في:

- تتيح الفرصة للاستفادة من خبرات الآخرين في جميع المجالات المختلفة مهما طالت المسافة أو بعد الزمن بيننا وبينهم مما يوفر الوقت والجهد والمال.
- تعتبر البديل الوحيد للتعلم في حالات تقدر أو صعوبة التعلم بالخبرة المباشرة كما أوضحنا.
- قد تكون ضرورية للمرور بالخبرات المباشرة.
- سهولة الحصول عليها في صورة كتب دراسية تحتوي على جزء من التراث الثقافي الذي يمثل خبرات الآخرين أو بعض الأفلام أو التمثيليات.

ويتضح مما سبق أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين الخبرات المباشرة وغير المباشرة تؤثر كل منهما في الأخرى وتتأثر بها. فالفرد حين يقوم بإجراء تجربة يتأثر بخبرات الآخرين التي تتمثل في القوانين والقواعد والأحكام التي تمكنوا من إثبات صحتها على مر الأيام وهكذا. لذا فإنه من الضروري تنظيم هذه الخبرات والتنسيق بينها عند بناء المنهج وتحديد حجم الخبرات من كل نوع والوقت المناسب للمرور به.

رابعاً: تصميم المنهج وبنائه وتجريبه وتطويره:

التصميم هو وضع خطة عمل لإنجاز مشروع معين في ضوء الإمكانات المتاحة. والتصميم بهذا المعنى يحتاج إلى مستويين، الأول هو المستوى الذي توضع فيه الأسس العامة الذي يسير عليها التصميم، والثاني هو المستوى الذي توضع فيه هذه الأسس في الاعتبار عند وضع خطة العمل. والتصميم هو العملية

التي تسبق عملية البناء، ولتقريبها إلى الأذهان يمكن أن نتصور أحد المهندسين يريد بناء مدرسة مثلاً، فهو يقوم في البداية بدراسة أهداف هذه المنشأة ووظائفها، وما تحتاجه من حجرات دراسية وملاعب وأفنية ومختبرات وخلافه، وفي ضوء الإمكانات المتاحة يحدد الأسس الهندسية والمواصفات التي ينبغي أن يكون عليه مبنى المدرسة. ثم يبدأ في وضع التصميم المناسب لهذا المبنى في ضوء تلك الأسس والمواصفات، وبعد ذلك يشرع في عملية التشييد أو البناء.

ويمكن من خلال هذه المصفوفة معرفة مواقع ترابط المناهج الدراسية ببعضها البعض سواء من حيث ترابطها الرأسي أو ترابطها الأفقي، كما يمكن عن طريق هذه المصفوفة تلافي التكرار الذي قد يحدث بين مضمون المناهج الدراسية المختلفة، وبالإضافة إلى هذا تساعد هذه المصفوفة على تقديم وتأخير موضوع معين في منهج من المناهج حتى يخدم موضوعاً ما في منهج دراسي آخر.

بناء المنهج هي المرحلة التالية لعملية تصميم المنهج، وتمر عملية البناء بخمس خطوت متتابعة هي:

- تحديد الأهداف: يتم في هذه الخطوة اشتقاق أهداف المنهج من الأهداف العامة للصف الدراسي وفي ضوء الأهداف العامة لتدريس المادة الدراسية، على أن تكون أهداف المنهج شاملة ومتكاملة ومتوازنة وذلك وفق طبيعة المتعلم وخصائص مرحلة نموه.
- اختيار المحتوى والخبرات التعليمية: في ضوء الأهداف تبدأ عملية اختيار الموضوعات الرئيسية للمحتوى والخبرات التعليمية المرتبطة بها ثم يجري اقتراح الأفكار والمفاهيم الأساسية التي يتضمنها كل موضوع أو خبرة تعليمية، وبعد ذلك تختار المادة الخاصة بالأفكار والمفاهيم الأساسية وتوضحها.

- تنظيم المحتوى والخبرات التعليمية: تبدأ بعد الخطوة السابقة عملية تنظيم الموضوعات الرئيسية، وتنظيم الأفكار والمفاهيم الأساسية داخل كل موضوع، وهناك عدة أنواع للتنظيم، فمثلاً يمكن إجراء عملية تنظيم المحتوى بحيث يبدأ من المحسوس إلى المجرد، أو من البسيط إلى المركب أو من الماضي إلى الحاضر وما إلى ذلك، وهذا ما يطلق عليه بالتنظيم المنطقي ويمكن أن ينظم المحتوى والخبرات التعليمية حسب حاجات التلاميذ وهذا ما يطلق عليه بالتنظيم السيكولوجي.
- اقتراح طرق التدريس، تقترح طرق التدريس في ضوء الأهداف التي تم تحديدها، وموضوعات المحتوى، وأسلوب تنظيمه وذلك كما سبق الإشارة في الجزء الذي أوضحنا فيه التفاعل بين عناصر المنهج.
- توقع أساليب التقويم. في ضوء كل ما تم في الخطوات السابقة للبناء بحيث تقيس هذه الأساليب مدى وصول التلاميذ للأهداف الموضوعية.

ولا يعتبر المنهج في صورته النهائية بعد عمليتي التصميم والبناء إلا إذا تم تجربته، فبالرغم من أن مصمم المنهج ومن يقوم بعملية بنائه يتبعان الأسلوب العلمي السليم في كل من العمليتين إلا أنه من الصعب أن يلم بجميع ظروف الميدان ومشكلاته ومن هنا قد تكون هناك صعوبات في تطبيق المنهج، أو معوقات أو عدم ملاءمة بعض أجزاء المنهج للتلاميذ وهذا كله قد لا يظهر خلال عمليتي التصميم والبناء. لذا ينبغي بعد بناء المنهج أن يجرب ميدانياً حتى يمكن حصر الصعوبات، والمعوقات، وكفاية أو عدم كفاية الإمكانات المتاحة لتنفيذ المنهج وعمل اللازم إزاء هذا وتعديل المنهج وفق نتائج التجريب.

ويجرى التجريب على مراحل تبدأ بعدد قليل من المدارس في مناطق أو بيئات مختلفة يجرب المنهج فيها، وفي ضوء نتائج التجريب يعدل المنهج ثم يتسع نطاق التجريب ليتم في عدد أكبر من المدارس ويعدل المنهج في ضوء

نتائج التجريب، وهكذا يتسع نطاق التجريب شيئاً فشيئاً حتى يصبح المنهج في حالة استقرار ولا تظهر في تطبيقه صعوبات أو معوقات، وبذلك يكون المنهج معداً لتعميمه في جميع المدارس.

وهناك أهداف لعملية التجريب يمكن إنجازها في النقاط التالية:

- إثبات مناسبة أو عدم مناسبة المنهج وأجزاء منه لمن وضع لهم من التلاميذ.
- معرفة جوانب القوة ونواحي الضعف في المنهج.
- التعرف على بعض المشكلات والمعوقات التي تواجه عند تطبيق المنهج.
- الوقوف على تأثير أحد أو بعض عناصر المنهج على العناصر الأخرى حتى يمكن تعديل العناصر وفق تأثرها بعضها ببعض.
- تحديد الإمكانات المتاحة في الميدان على الواقع حتى يمكن إجراء تعديلات على المنهج في ضوء ذلك إن احتاج الأمر.

وعلى الرغم من أهمية تجريب المنهج – بل وضرورة ذلك- بعد بنائه، إلفا أن معظم الدول النامية نادراً ما تلجأ إلى التجريب، وإذا ما جرى فإنه يتم بطريقة سطحية وشكلية وبالتالي لا يؤدي إلى تحقيق الهدف منه.

- **تقويم المنهج وتطويره:**

يمكن تعريف عملية المنهج بأنها جمع الأدلة التي تساعد على تحديد مدى فاعلية المنهج أي مدى تحيق هذا المنهج لأهدافه، ولما كان المنهج يبنى استناداً على عدة أسس هي الأساس الفلسفي، الأساس الاجتماعي، الأساس الثقافي، والمحتوى وطرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة وطرق التقويم، فمن المنطقي عند تقويم المنهج أن يقوم في ضوء هذه الأسس الأربعة وأن يقوم كل عنصر من عناصره في ضوء معايير تحدد ما ينبغي أن يكون عيه كل عنصر

من هذه العناصر، ويطلق على التقويم في ضوء أسس البناء وتقــويم العناصــر التقويم الداخلي للمنهج.

ولما كان المنهج يوضع لمجموعة من التلاميذ لمساعدتهم في الوصول إلى عدة أهداف تربوية فإنه يمكن الحكم على فاعلية هذا المنهج في ضوء مدى بلوغ هؤلاء التلاميذ للأهداف التربوية الموضوعية. أي في ضوء مستوى أداء التلاميذ في الاختبارات المختلفة التي تقيس تلك الأهداف ويطلق على تقويم المنهج فــي ضوء مستوى التلاميذ في هذه الاختبارات بالتقويم الخارجي للمنهج.

وللحكم على المنهج ينبغي أن يقوم تقويماً داخلياً وتقويماً خارجيــاً أيــضاً ولا يكتفى بإحداهما، ومن المعلوم أن للمعلم عدة أدوار لكل من التقويم الداخلي والتقــويم الخارجي للمنهج، وسوف يتناول أحد فصول هذا الكتاب تقويم المنهج بالتفصيل.

وتتبع عملية تطوير المنهج عملية تقويمه. فالتطوير يتم دائماً فــي ضــوء النتائج التي تسفر عنها عملية التقويم، وعملية التطوير تــشمل جميــع عناصــر المنهج، ولا تقتصر على عنصر واحد أو بعض العناصر. ذلك لأن هذه العناصر كما سبقت الإشارة تؤثر وتتأثر ببعضها البعض وبالتالي فإن تطوير أي عنــصر لابد وأن يصاحبه في ذلك الوقت تطوير لبقية العناصر.

فإذا طورنا الأهداف مثلاً فلابد من تطوير وسائل تحقيق هذه الأهداف ألا وهي المحتوى، وطرق التدريس، والوسائل والأنشطة التعليمية، وكذلك لابــد م تطوير أساليب التقويم ووسائله حتى تقيس بصدق الأهداف المطورة.

وهناك أسباب ودواعي تجعل تطوير المناهج عملية حتميــة وضــرورية، فمثلاً عندما يشعر معظم أو كل المسئولين والقــائمين بالعمليــة التربويــة بــأن المناهج الحالية مناهج غير جيدة ويدعم هذا الشعور بنتائج الامتحانات، وبتقارير الموجهين وخبراء المناهج، وبهبوط مستوى التلاميذ، وبنتائج البحوث التقويميــة التي تتناول المناهج بالتقويم، فإن الأمر يدعو إلى تطوير المناهج.

ومن أسباب التغير أيضاً أن هناك تغيراً في هياكل المعرفة وفي البيئة والمجتمع والتلاميذ أنفسهم (فحاجات ومشكلات وميول تلميذ الأمس تختلف عن تلميذ اليوم) كذلك هناك نظريات تربوية ونفسية تنظر نظرة جديدة لكيفية معالجة وتقويم المادة العلمية والخبرات التعليمية للتعليم وتنظر نظرة مختلفة للمتعلم وكيفية تعلمه. وقد يحدث التطوير أيضاً نتيجة التنبؤ بحاجات ومشكلات افرد والمجتمع والتطوير في هذه الحالة لا يكون سببه تراكما الماضي ولكن يتم التطوير في ضوء استشراق المستقبل عن طريق الأساليب الحديثة للتنبؤ التي تلقي بعض الضوء على الحياة في المستقبل وما يحتاجه الفرد من مهارات وقدرات لمواجهة الحياة المستقبلية.

كما أن تطلع الدول النامية إلى الدول الأكثر تقدماً منها يجعل من الأولى تشعر بالفارق الكبير فيكون هذا بمثابة الدافع لمراجعة وسائل تحقيق أهداف المجتمع ألا وهي التربية ومناهج التعليم وبالتالي تبدأ عملية تطوير المناهج من أجل إعداد أفراد أكثر كفاءة للعمل على تقدم المجتمع وتطوره.

وتعتمد عملية التطوير على عدة أسس عملية لعل من أهمها التخطيط العلمي السليم لعملية التطوير، والدراسة الشاملة للبيئة والمجتمع والاتجاهات العالمية في تطوير المنهج والتجريب قبل تعميم المنهج المطور، والشمولية في عملية التطوير أي تطوير كافة عناصر المنهج والاستمرارية في عملية التطوير.

والتطوير كعملية لها خطوات تبدأ بوضع خطة بعيدة المدى للتعليم أو استراتيجية للتعليم وفي ضوء هذه الخطة تجرى دراسة للواقع الحالي للمناهج أي يجرى تقويم المناهج الحالية ثم توضع خطط التطوير للارتفاع من الواقع الحالي إلى الواقع المستهدف أو المأمول، وبعد ذلك توضع خطط تفصيلية لكيفية تطوير عناصر المنهج، وبعد الانتهاء من هذه الخطوة تبدأ عملية تجريب المنهج على نطاق ضيق يتسع تدريجياً وفي كل مرحلة يعدل المنهج ثم يجرب وعند استقرار

المنهج تبدأ عملية التطوير عند تعميم المنهج وتنفيذه، بل لابد من إجراء عملية متابعة لتنفيذ المنهج وهذه الخطوة لا تقل في أهميتها عن الخطوات السابقة، لأن تنفيذ المنهج على هذا النطاق المتسع قد يظهر مشكلات أو صعوبات في التنفيذ لم تكن ظاهرة عند تجريبه على نطاقات أقل اتساعاً وبالتالي تبدأ عمليات تطوير محددة أو فرعية للمنهج لحل هذه المشكلات والتغلب على تلك الصعوبات، وهكذا كلما ظهرت مشكلات أو صعوبات في عملية التنفيذ تتبعها عملية التطوير وبالتالي فإن عملية التطوير عملية مستمرة، وبصفة عامة مادام هناك تغير في المعرفة وقطاعات التطبيق في البيئة والمجتمع، وهناك تغيرات في حاجات، ومشكلات، وميول، وظروف المتعلم نتيجة احتكاكه ببيئة ومجتمع متغيرين فإن عملية تطوير المنهج تصبح عملية حتمية وضرورية ومستمرة.

خامساً: من مفاهيم المنهج:

١ - منهج تمهيدي

برنامج أو منهج يدرس لطلاب معاهد إعداد المعلمين في المرحلة الأولى من إعدادهم، كخلفية ثقافية لازمة لدراستهم المهنية بعد ذلك.

٢ - المنهج الخفي

وهو يشير إلى تعلم الطفل من الطبيعة، ومن التصميم التنظيمي للمدرسة العامة، وكذلك من سلوكيات واتجاهات المدرسين وأعضاء الإدارة المدرسية، أو من تفاعله مع أقرانه.

٣ - المنهج الشبح

وهو يمثل التعلم الذي يحدث عن طريق التلفاز ووسائل الإعلام الجماهيرية الأخرى.

٤ - المنهج الضمني

وهو يشير إلى مجموعة السياسات المدرسية الـضمنية غيـر المكتوبـة، ومجموعة الممارسات التي تؤثر على تعليم الأطفال.

٥ - المنهج الكامن

وهو يقوم على مجموعة الخبرات والخلفيات الخاصة بمجموعة المتعلمين، وما تختزنه قدراتهم قبل تعلم شيء جديد، وقد يظهر فيما بعد.

إن هناك مفاهيم أساسية في التدريس تشكل خلقية تربوية ضـرورية قبـل الدخول إلي عالم التدريس المصغر، حيث إنها تشكل الإطار المعرفي التربـوي الذي يدور التدريس المصغر في فلكه. ويمكن عرض أهم تلك المفاهيم ما يلي:

سادساً: الأهداف التدريسية واستراتيجيات التدريس

- **الأهداف التدريسية**: **instructional objectives**

وهى تمثل أهداف منظومة التدريس التي يضعها المعلـم، سـواء أكانـت لمقرر دراسي أم لوحدة دراسية أم لدرس واحد.

وتنضوي الأهداف التدريسية على مضمون تعليمي أو تربوي أكثر تحديداً من مضمون كل من المقاصد التعليمية والغايات التربوية، فبينما تصاغ الغايـات والمقاصد في صورة عبارات لها طبيعة عامة، يحتاج تحقيقها إلـي إسـتراتيجية طويل المدى، فإن عبارات الهداف التدريسية تمثل نتائج تعليمية وتربوية معينـة لها طبيعة التخصص والتحديد، والتي تتوقع من الطالب أن يحقق تعلمهـا فـي نهاية التدريس، ومثل هذا التعليم الذي تحدده الأهداف التدريسية وتتوقع أن يحققه الطلاب يمكن ملاحظته وقياس مدى تعلم الطلاب له.

وهذا يوضح أن الأهداف التدريسية بطبيعتها "تكتيكية" قـصيرة المـدى مـن حيث تحقيق أنواع التعلم، التي تتضمنها هذه الأهداف وتتوقع من الطلاب بلوغها.

ووفقاً لما سبق يمكن تعريف الأهداف التدريسية بأنها عبارات توضح أنواع النتاجات التعليمة learning outcomes في سلوك الطلاب المتوقع إحداثها من منظومة التدريس، وإذا صيغت هذه النتاجات بصورة إجرائية أي علي هيئة سلوك أو أداء قابل للملاحظة والقياس، عندئذ يطلق علي الأهــداف لفظــة الأهــداف السلوكية behavioral performance objectives أو الأهداف الأدائية.

- **أما استراتجية التدريس Teaching Strategy**

هي مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفاً مــن قبــل المعلــم أو مصمم التدريس، والتي يخطط لاستخدامها أثناء تنفيــذ التــدريس، بمــا يحقــق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنــة، وفــي ضــوء الإمكانــات المتاحة، أو هي مجموعة الإجراءات التي يتخذها المعلم لتهيئة الفرص التعليميــة أمام الطلاب كي يتعلموا.

وتشتمل الإستراتيجية غالباً علي أكثر من طريقة من طرائــق التــدريس، حيث لا طريقة فضلي في التدريس، بل هناك طريقة يمكن أن تفيد فــي وقــت معين، كما تعرف بأنها مجموعة من الأفعال تنظم في تتابع مخطــط لــه مــن التحركات يقودها المعلم ؛ حيث تؤدي إلي الوصول إلي نتائج مقصودة وتحــول دون حدوث ما يعاكسها، كما تعرف بأنها مجموعة مــن إجــراءات التــدريس المختارة سلفاً من قبل المعلم، وخطط لاستخدامها أثناء تنفيذ التدريس بما يحقــق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة في ضوء الإمكانات المتاحة.

سابعاً – من مفاهيم التدريس الحديث:

- **التحصيل الدراسي Academic Achievement**

يعرف التحصيل الدراسي بأنه مجموعة المعارف والمهــارات المتحــصل عليها والتي تم تطويرها خلال المواد الدراسية، والتي عادة تدل عليها درجــات الاختبار أو الدرجات التي يخصصها المعلمون أو بالاثنين معاً.

كما يعرف التحصيل الدراسي بأنة كل ما يكتسبه التلاميذ من معارف ومهارات واتجاهات وميول وقيم وأساليب تفكير وقدرات علي حل المشكلات نتيجة لدراسة ما هو مقرر عليهم في الكتب المدرسية، ويمكن قياسه بالاختبارات، التي يعدها المعلمون.

ويعرف أيضاً بأنه مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات أو معارف أو مهارات معبراً عنها بدرجات في الاختبار المعد بشكل يمكن معه قياس المستويات المحددة، ويتميز الاختبار بالصدق والثبات والموضوعية، ويعرف إجرائياً بأنه مقدار ما يكتسبه الطالب من معلمات نتيجة دارسة لموضوعات وحدة كذا بطريقة كذا، ويقاس بالاختبار التحصيلى المعد من قبل الباحث.

- **أداء performance**

إنجاز يتم باستخدام الفرد لإمكاناته الجسمية أو العقلية أو النفسية. ومستوى الأداء هو بمثابة مستويات أو معايير، يعمل وفقها الطفل العادي في مراحل السن المختلفة. والأداء الذهني هو أداء يعتمد أساساً علي قدرة الفرد علي التجريد وأدارك المعاني والعلاقات. والأداء الحركي هو إنجاز عمل بسلوك حركي.

- **أداء المعلم Teacher Performance**

يشير إلي سلوك المعلم أثناء مواقف للتدريس سواء داخل الفصل أو خارجه. ويلاحظ أن هذا الأداء هو الترجمة الإجرائية لما يقوم به المعلم من أفعال أو إستراتيجية في التدريس، أو في إدارته للفصل، أو مساهمته في الأنشطة المدرسية أو غرها من الأعمال أو الأفعال، التي يمكن أن تسهم في تحقيق تقدم في تعلم الطلاب.

- **تقويم المعلم Teacher evaluation**

العملية التعليمية؛ حيث يهدف إلى إصدار الحكم على مـدى كفـاءة هـذا المعلم في تنفيذ عملية التدريس وتحقيق أهدافها وتحديد مدى اقترابه أو ابتعـاده عن النموذج المثالي للمعلم، بما يمتلكه من سمات وخصائص مهنية وأكاديميـة، وثقافية، ونفسية، واجتماعية وأخلاقية.

- **تقويم المنهج Curriculum evaluation**

يشير هذا النوع من التقويم إلى بعدين: البعد الأول محدود، وهو إصـدار الحكم على بنية المنهج ممثلة في محتواه العلمي والتعليمي فقط، وتحديـد مـدى قدرته على تحقيق أهداف المنهج، ومن ثم تعديل جوانب القصور والضعف فيه.

أما البعد الثاني فهو الأكثر شمولاً حيث يهدف تشخيص وعـلاج جميـع جوانب وعناصر المنهج، بداية من خطة المنهج بمـا تـشمله مـن: أهـداف، ومحتوى، وطرق تدريس مقترحة، ومروراً بمرحلة تنفيذ المنهج فـي مقـررات المؤسسات التعليمية.

- **حافظة تقويم المعلم: Teacher's portfolio**

هذه إضافة جديدة إلى أدوات أو مداخل تقويم أداء المعلم من خلال توثيـق إنجازاته وحافظة التقويم هي مجموعة من كتابات لأفكـار أو الأعمـال الفنيـة ونواتج الأداء الخاصة بالمعلم، ووسيلة موثـوق بهـا تمثـل وجهـات نظـره وممارساته فيما يتعلق بالتدريس.

ويجب أن تتضمن الحافظ منذ بداية العام الدراسي واجبات المعلم ومسئوليته بصورة واضحة ومحددة إجرائياً. وتحتوي الحافظة أيضاً على مواد تعليمية، قام المعلم بإعدادها وتطويرها، ودلائل على مستوى تحصيل الطلاب، وكذلك شريط فيديو أو تسجيلات صوتية تسجل أحداثاً لوقائع التدريس داخل الفصل.

- **السؤال والإجابة: Question and answer**

طرح الأسئلة واستدعاء الإجابات من صور الحوار التي تشيع في مواقف الحياة اليومية الرسمية وغير الرسمية. وهي وسيلة فعالة للتواصل الإنساني، فالسؤال أداة إيجابية خلاقة وفعالة للتواصل المثمر مع الآخرين والحصول على المعلومات، حيث لا تفاهم بلا تواصل، ولا تواصل بلا حوار، ولا حوار بلا أسئلة.

وتستخدم الأسئلة في الحصول على معلومات، وفي نشر أفكار جديدة، وتصحيح أفكار مغلوطة والحث على عمل ما، وحل المشكلات، والنقد غير المباشر. والأسئلة تختلف باختلاف أغراضها بلاغية أو حقيقية.

ويتطلب استخدام السؤال في الحوار: تحديد الغرض من السؤال، وتحديد من يوجه، والصياغة المناسبة للسؤال وطريقة إلقائه، والاستماع الجيد إلى الإجابة وعدم المقاطعة.

- **سؤال موجه Question guiding**

سؤال يوجه المعلم إلى التلميذ لتصحيح اتجاهه أثناء التعلم. ويستخدم عادة أثناء تعلم التلميذ القراءة؛ لتوجيه انتباهه إلى المعنى المقصود. وسؤال حافظ هو سؤال يوجهه المعلم إلى التلميذ لإثارة اهتمامه أثناء التعلم.

- **سجلات الأداء Portfolios**

نظراً لحداثة مصطلح Portfolios في مجال تقويم التعليم البنائي .. فإن هذا المصطلح ترجم تحت مسميات عدة منها: ملفات التعلم، وملفات التقويم، الصحائف الوثائقية، غير أ مصطلح سجلات الأداء يحمل جميع المعاني النفسية والعمليات المتضمنة، التي عبر عنها المفهوم كما ورد في أدبيات التقويم من منظور الفكر البنائي.

وهي عبارة عن تجمع لأعمال المتعلم ذات الطبيعة الغرضية، تكشف عن قدرات المتعلم وتقدمه وتحصيله.

وهذا التجمع يشمل مشاركة المتعلم في انتقاء المحتوى، ومحك الاختيار، محك الحكم على جدارة الأداء، فضلاً عما يمثله من دلال يعكس الصورة الكلية عن حالة الطلب، ويحوي سجل الأداء على كل من أعمال الطلاب المكتوبة، وتفاعلات الطلاب سواء مما يرتبط بمشروعاتهم أو استقصاءاتهم أو مشكلاتهم أو شعورهم أو انعكاساتهم خلال تفاعلهم مع بعضهم البعض أو مع تفاعلهم وانطباعاتهم الابتكارية والتي تظهر في صورة رسم لوحات، وتسجيلات صوتية، أو شريط فيديو، أو البيانات التي أدخلها أو أنتجها على ديسكات الكمبيوتر، والتطبيقات والأفكار الجماعية، والعينات المنتقاة من المحتوى الذي عرضه في فترات زمنية مختلفة.

ويحوي كذلك الأعمال المعتمدة على الأداء فضلاً عن أفضل المخرجات، التي تستخدم لقياس التقييم بالنسبة لمعايير تحصيل المحتوى.

- **خطة الدرس Lesson Plan**

هي السيناريو الذي يتوقع المعلم حدوثه في درس ما منذ بداية الحصة حتى نهايتها. وإجراءات التفاعل بين المتعلمين بعضهم البعض، والمتعلمين والمعلم، وكيفية الاحتفاظ بدافعية المتعلمين ومشاركتهم في الدرس طوال الحصة، وتنقسم الخطة إلى التهيئة وعرض الدرس وتقويمه وإغلاقه. وتتفاوت خطة الدرس في الدرس حسب أهداف الدرس ومهارات المعلم وإمكان المدرسة والمعتقدات التربوية، لدى القيادات التعليمية والآباء والمعلمين.

- **التهيئة للدرس: Lesson set**

هي التمهيد للدرس، ونقل المتعلمين إلى الدرس، وظيفتها جذب الانتباه والتهيئة الذهنية والنفسية لموضوع الدرس.

وتختلف التهيئة باختلاف الدروس ومن مادة دراسية على أخرى، ومنهـــا: الربط بدرس سابق، أو حكاية قصة، أو عرض حادثة من الأحداث الجاريـــة أو إلقاء طرفة أو لغز، أو بعرض وسيلة تعليمية أو سؤال، وهي في إيجاز كل مـــا يقوله المعلم أو يفعله بقصد إعداد التلاميذ للدرس؛ بحيث يكونون في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية قوامه التلقي والقبول، ذلك أن من أهم وظائف المعلم أن يستثير دافعية التلاميذ للتعلم، ولن يتحقق له ذلك إلا بتهيئتهم لبدء دورة جديدة من النشاط التعليمي، بعد أن أوصلهم معلم الحصة السابقة إلى نقطة الغلق والإشباع.

- **عملية التنفيذ The Implementing (Execution) Process**

يقوم المعلم بمحاولة تطبيق خطة التدريس واقعياً في الصف الدراسي، من خلال تفاعله واتصاله وتواصله الإنساني مع طلابه، وتهيئة بيئة الـــتعلم الماديـــة والاجتماعية لتحقيق الأهداف المرجوة من التدريس، من خلال قيامه بـــإجراءات تدريسية معينة.

وتنضوي مهارات التقويم على عديد من المهارات، منهـــا إعـــداد أســـئلة التقويم الشفهية، وإعداد الاختبارات وتـــصحيحها، وتـــشخيص أخطـــاء الـــتعلم وعلاجها، ورصد الرجات (العلامـــات) وتفـــسيرها، إعـــداد بطاقـــات التقـــويم المدرسية، وهي أيضاً ما يترتب على تنفيذ خطة لمنظومة التعلم أو لمرحلة مـــن مراحله.

- **المهارات التدريسية Teaching Skills**

هي مجموعة السلوكيات التدريسية التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي داخل وخارج حجرة الدراسية لتحيق أهداف منهج معين، ويقصد بها القدرة على القيام بأداء محدد يتعلق بإحدى مهام أو وظائف المعلم في الموقف التدريسي.

ويتصف هذا الأداء بكونه يستهدف تحقيق أهداف تدريسية معينة؛ بمعنـــى أنه يعمل على إحداث نتائج تعليمية مرغوب فيها لدى الطلاب، قابلة للملاحظـــة

والقياس، وقابلة للتحسين من خلال عملية التدريس والممارسة وصولاً لدرجة محددة من الإتقان؛ بمعنى أن يتم بالسرعة والدقة الواجبة مع الاقتصاد في الجهد والوقت، والتكيف مع الظروف الحادثة في الموقف التدريسي.

وتشمل تلك المهارات التمهيد والشرح وضبط وإدارة الفصل وصياغة وتوجيه الأسئلة، واستخدام الوسائل التعليمية.

- **مهارات التفكير العليا Higher order thinking skills**

تعرف مهارات التفكير العليا بأنها مهارات غير تقليدية، فهي لا تهدف تدريب التلاميذ على إجراء العمليات أو المهارات الحسابية والرياضية، إنما تهدف تعليم التلاميذ كيف يكفرون في القيام بإجراءات رياضية معينة وبخطوات محددة؛ أي إنها تهدف إكسابهم أساليب تفكير متنوعة وليس مجرد استدعاء.

ويعد الاختبار موضوعياً إذا أعطي الدرجة نفسها باختلاف المصححين فلا تتأثر الدرجة بالعوامل الذاتية أو الشخصية للمصحح. فعلى سبيل المثال يكون الاختبار التحصيلي موضوعياً إذا ما حدث اتفاق بين عدد من المصححين في الدرجة الممنوحة لإجابة الطالب الواحد عن بنود الاختبار نفسه.

فإذا قام عشرة مصححين مثلاً بشكل مستقل بتقدير الدرجة المستحقة للطالب الواحد في اختبار مادة ما (لغة عربية أو دراسات اجتماعية أو علوم) واتفقوا على تلك الدرجة .. فإن الاختبار يتمتع بأقصى درجات الموضوعية.

- **موقف تدريسي Teaching Situation**

خبرة مخططة ومنظمة في إطار أهداف معينة، وتحتوي على عديد من جوانب التعلم من معلومات ومفاهيم، وقيم واتجاهات ومهارات وسلوكيات، والمعلم والمتعلم والمادة التعليمية والأنشطة وأساليب التقويم عناصر مكونة للموقف التدريسي.

- **المواقف التدريبية المحاكية Simulation**

هي مواقف لتعلم المهارات يقلد فيها الطلاب نموذجاً جيداً لأداء المهـــارة، ومن أمثلتها مواقف التدريب على أداء مهارة قيادة السيارات أو مهارات التمثيـــل والتدريس مثلاً.

- **مواقف حياتية Real life situations**

أحداث واقعية عيانية يعايشها الطلاب داخل المدرسة أو البيئـــة المحليـــة، ويتلقون عن طريقها خبرات تعليمية مباشرة. ومن أمثلتها، التجريـــب المعملـــي، والعروض العلمية، الزيارات الميدانية، والاجتماعات أو الندوات.

- **المواقف المسرحية Drama**

وهي تصوير حي لحوادث وخبرات ماضية، كما فـــي التـــاريخ والـــسيرة السلفية، وقصص الأدب والشعر أو الأحداث الجارية حالياً في الحياة الاجتماعية.

- **مواقع في البيئة المدرسية أو المحلية Local Environment**

هي أمكنة موجودة في البيئة المدرسية أو المحلية ذات علاقة بموضوعات التدريس، ومن أمثلتها: الحدائق، المتاحف والمعارض، والبحيـــرات والمـــزارع، والمصانع، والمكتبات، والمطارات، والمستشفيات.

- **الواجب المنزلي Homework**

الواجبات المنزلية هي أي مهمات أو أنشطة يكلف المعلمون طلابهم بهـــا؛ بحيث يتم إنجازها في المنزل/ البيت في غير ساعات الدوام الرسمي المدرســـي، وتكون ذات علاقة بما يدرس لهم من موضوعات في المادة/ المقرر الدراســـي، وتشمل جملة من المهام منها: مهام وأنشطة تحضيرية، مهام وأنشطة تدريبيـــة، مهام وأنشطة تطبيقية، مهام وأنشطة إثرائية (إغنائية)، مهام وأنشطة تقويمية.

- **وحدة Unit**

تعرف الوحدة بأنها: تنظيم خاص في المادة الدراسية وطـرق التـدريس يضع التلاميذ في موقف تعليمي متكامل يثير اهتمامهم، ويتطلب مـنهم نـشاطاً متنوعاً يناسبهم، ويراعي ما بينهم من فروق فردية، ويتـضمن مـرورهم فـي خبرات تربوية معينة ويؤدي بهم إلى فهم وبصيرة في ميدان أو أكثر من ميادين المعرفة، وإكسابهم مهارات وعادات واتجاهات وقيم مرغوب فيها، وهي كـذلك دراسة مخطط لها مسبقاً يقوم بها التلاميذ في صـورة سلـسلة مـن الأنـشطة التعليمية المتنوعة تحت إشراف المعلم وتوجيهه.

- **الوحدات التعليمية المصغرة Modules**

الوحدة التعليمية هي وحدة نسقية للتعلم الذاتي ذات مدى محـدد؛ بحيـث يمكن استيعابها في درس واحد أو جلسة تعليمية واحدة.

كما تعرف بأنها وحدة تتضمن الأهداف المراد بلوغها والمحتـوى الـذي يدرس والخبرات التعليمية ووسائل التقويم قبل الدراسة وبعدها، ويتضمن أحيانـاً وسائل التقويم الذاتي.

- **الورشة التدريبية Workshop**

نموذج من المناقشة الهادفة للمجموعات الصغيرة والتي يتم فيهـا العمـل بشكل تعاوني وجاد لإنجاز مشروع معين وفق جدول عمل منظم لوضع إطـار للعمل، يقوم به المشاركون فيما بينهم مع الموجهين بأسلوب ديمقراطـي بحيـث يسفر هذا العمل عن إنتاج تعليمي معين، فهي مجموعة عمل إنتاجي؛ ممـا أدى إلى تسميتها بالورشة. وتتنوع أساليب النشاط بالورشة مـن أسـلوب استقـصاء ستغل فيه معظم وقت اجتماعات المجموعة الصغيرة فـي عمليـات التخطـيط والتنظيم، أو في أسلوب الحوار الذي يستغل في وقت الاجتماعـات فـي كتابـة التقارير وتحلي المشاهدات، التي تعرض لها كل عضو حدة.

- **يوم مدرسي School day**

هو وقت الدوام والدراسة وممارسة الأنشطة داخل المدرسة، ويتراوح بين أربع ساعات نهاراً لدراسة نصف اليوم عند ضرورة عدم توافر أبنية مدرسة، أو ثماني ساعات لليوم الدراسي الكامل.

- **يوم مفتوح Open day**

وهو يوم يحدد كل عام يسمح فيه للطلاب بممارسة الأنشطة المختلفة، وعرض إنتاجاتهم وإبداعاتهم، ويدعي إليه مسئولون وشخصيات عامة، ويجري خلال اشتراك الوالدين مع أبنائهم وبناتهم في أنشطة داخل الفصل وداخل المدرسة، كما يشارك فيه المعلمون طلابهم الألعاب والمسابقات المختلفة.

- **<u>خرائط المنهج:</u>**

يكتسب التعليم المنظم فاعليته من كونه يرتب خبرات المنهج (المعرفية والمهارية والوجدانية) لتكون على صورة أدعى لتفاعل المتعلم معها، ومن المعلوم أن لكل مقرر تعليمي بناء معرفياً منطقياً تتسلسل فيه المعارف ويتفق عليه أرباب ذلك العلم أو يكادون، إلا أن ذلك التسلسل لا يكون بالضرورة مناسباً للمتعلم في جميع مراحل التعليم العام؛ فاستعدادات المتعلم وقدراته وحاجاته وميوله وخبراته السابقة – التي يفترض مخططو المناهج توفراها في عموم المتعلمين في بداية مرحلة أو صف دراسي، وطبيعة المتعلمين وخصائصهم في كل مرحلة عمرية، وغايات التعلم وأهدافه التي بنيت على أسس عقدية واجتماعية ونفسية ومعرفية، تعد جميعاً مصدرا مهما من مصادر محكات تنظيم خبرات المنهج. ومن أجل تنظيم فعال لجملة خبرات المنهج؛ وقد عمد مخططو المناهج إلى تصميم جملة من الخرائط (الجداول)، وأطلقوا عليها اسم: خرائط المنهج. وقد حظيت تلك الخرائط باهتمام الباحثين في مجال بناء المناهج، وزاد الاهتمام بها حتى أصبحت عنصراً رئيساً من عناصر وثيقة المنهج، فهي إحدى

أهم الوسائل التي تعينهم على تنظيم خبرات المنهج، ويقصد بتنظيم الخبرات ترتيب المفردات المعرفية والمهارية والوجدانية بشكل يعين المعلم على تحقيق أهداف المقرر، ويتم هذا التنظيم والترتيب في بعدين:

- <u>**البعد الرأسي:**</u>

ويختص بتنظيم خبرات المقرر الواحد بتتابع تراكمي على مدى الصفوف المتلاحقة، ويستخدم لهذا الغرض خريطة (جدول) كالمبينة في الشكل التالي:

مجال الخبرة	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس

ويتم تصنيف الخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية في مجالات، كل مجال منها يمتد عبر الصفوف، بغرض متابعة نمو الخبرات. ويطلق على هذا النوع من خرائط المنهج: جداول المدى والتتابع، حيث تحدد هذه الجداول المدى (أي: الكم والعمق) لكل مفردة من مفردات الخبرة التي يراد تعليمها في صف من الصفوف، كما يصف أيضاً تتابع هذه المفردات على طول الصفوف الدراسية لمرحلة دراسية أو أكثر.

- <u>**البعد الأفقي:**</u>

ويختص بتنظيم الخبرات في مجموع المقررات والمواد على مستوى كل صف دراسي كامل، ويستخدم لهذا الغرض خريطة كالمبينة في الشكل التالي:

المادة أو المقرر	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس
اللغة العربية						
اللغة الإنجليزية						
العلوم						
الدراسات الاجتماعية						

ويطلق على هذا النوع من الخرائط اسم: خرائط التكامل الأفقي، حيث يمكن بها حصر الخبرات التي يسعى المنهج في تعليمها من خلال المواد والمقررات في كل صف من الصفوف، بغرض تحقيق مستوى مناسب من تكامل (تكاتف) المواد في بناء هذه الخبرات وتعزيزها وإزالة الحشو والتكرار.

وفيما يلي تعريف بهذين النوعين من أنواع خرائط المنهج:

- **جداول المدى والتتابع**

كما سبق أعلاه فإن جداول المدى والتتابع نوع من أنواع خرائط المنهج، يتم بناؤها بغرض تحديد حجم كل مفردة من مفردات الخبرات التي يقدمها المقرر في صف من الصفوف، ومدى الترابط بين هذه المفردة وبين ما قبلها وما بعدها. وتكمن أهمية بناء هذه الجداول في أنها وسيلة لبناء خبرات المنهج بناء تراكمياً سليماً؛ إذ يصعب الحكم على مدى مناسبة مفردة من المفردات في صف من الصفوف دون النظر إلى مجموع المفردات السابقة والمصاحبة واللاحقة لها، أي دون النظر إليها في سياق سلسلة المفردات. ففي جداول المدى

والتتابع تفرغ المفردات إفراغاً أولياً ثم يدرس مدى مناسبة كل منها في السياق العام لمجموعة المفردات على مدى الصفوف الدراسية.

- **<u>معايير اختيار وتنظيم خبرات المنهج:</u>**

إن اختيار خبرات المنهج (المحتوى والخبرات التي يسعى المنهج في اكتساب المتعلم وإياها) ليست مسألة عفوية تخضع لوجهة نظر الشخص الذي يقوم بها مهما توافر له من خبرات في الميدان، ولعل هذا يشير إلى أن هذه العملية تتطلب فريقاً متكاملاً من المختصين في المناهج يأخذ بعين الاعتبار جميع الأبعاد والمعرفية والاجتماعية والنفسية حتى يكون اختيار المحتوى ترجمة صادقة لكافة المؤثرات التي يخضع لها المنهج سواء في مرحلة تحديد الأهداف أو اختيار الخبرات أو غيرها من العمليات الأخرى.

ومن المعايير المهمة في اختيار وتنظيم خبرات المنهج ما يلي:

- أن تكون هذه الخبرات منسجمة مع أهداف المنهج.
- أن تكون مناسبة للمرحلة العمرية للمتعلمين.
- أن تكون صحيحة (حديثة وخالية من الأخطاء).
- أن تكون هذه الخبرات أساسية في بناء المادة.
- أن تراعي الزمن المتاح في الخطة الدراسية.
- أن تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.
- أن ترتبط بالواقع الاجتماعي والثقافي الذي يعيشه التلميذ.
- أن يكون هناك توازن بين شمول وعمق هذه الخبرات.
- أن تكون مراعية لميول وحاجات التلاميذ.
- أن تكون مراعية للتنظيم المنطقي للمعرفة.

- أن تكون مراعية للتنظيم السيكولوجي.
- أن تراعي تراكمية التعليم واستمراره.
- أن تراعي التكامل بين فروع العلوم المختلفة.
- أن تتيح استخدام أكثر من طريقة للتعلم.
- أن تراعي التتابع والتسلسل السليم.

ويقتضي التتابع والتسلسل في تنظيم المحتوى والخبرات أخذ كل خصائص الطفل النمائية والتتابع المنطقي لطبيعة المادة بالحسبان. كما يشير الأدب التربوي إلى عدد من الأسس المشتقة من مبادئ التعلم في ترتيب عناصر المحتوى تتابعياً، ومن هذه الأسس:

- يبدأ التعلم من تعلم المحسوس إلى المجرد، ومن تعلم البسيط إلى تعلم المعقد ومن تعلم المألوف إلى غير المألوف.
- يشترط لحدوث التعلم، تعلم المتطلبات السابقة.
- يحدث التعلم بشكل أفضل إذا تعلم الطفل الكل قبل الأجزاء، والعموميات قبل التفاصيل الدقيقة. ويقتضي ذلك أن يبتدئ المحتوى بإعطاء معلومات عامة عن الموقف أو الموضوع قبل الدخول في تفاصيله.
- الترتيب التاريخي المتسلسل للموضوع يفيد في حدوث التعلم.
- أن تراعي الاستمرارية في بناء خبرات التلاميذ.

يقصد بالاستمرارية إعادة معالجة بعض الموضوعات الأساسية في الصفوف المدرسية اللاحقة بشكل أوسع وأعمق بما يضمن استيعابها من قبل الطلبة بالشكل المرغوب. ومن الأمثلة على ذلك مهارات القراءة والكتابة

والحساب والعمل المخبري. حيث يعاد تدريس الموضوعات نفسها في الصفوف المتتابعة مع التوسع والتعمق كلما تقدم المتعلم من صف دراسي لآخر.

- **خطوات بناء جداول المدى والتتابع:**

الخطوة الأولى: تصميم جداول المدى والتتابع.

تصنف خبرات المنهج (على ضوء التعريف الإجرائي السابق) إلى:

- خبرات معرفية.
- خبرات وجدانية.
- خبرات مهارية.

لذا فمن المناسبة تصميم ثلاثة جداول لكل مقرر من المقررات يخصص الأول للمعارف، ويخصص الثاني للجوانب الوجدانية، ويخصص الثالث للمهارات.

الخطوة الثانية: اختيار المجالات المناسبة.

والمجال: موضوع رئيس واسع يمتد على طول الصفوف الدراسية.

ومن الأمثلة على المجالات اللغة العربية واللغة الأجنبية والعلوم والدراسات الاجتماعية، والرسم.. الخ.

الخطوة الثالثة: الشروع في اختيار وتنظيم خبرات المنهج في الجدول.

وفق المعايير السالف ذكرها، يشرع في اختيار الخبرات ووضع كل منها في الحقل المناسب له في الجدول (في المرحلة والصف)، والتعبير عنها بعبارات واصفة واضحة لا غموض فيها ولا لبس، وتجدر الإشارة إلى أن من المناسب تنظيم هذه الخبرات داخل كل حقل في وحدات تدريسية (وحدات أو أبواب أو فصول أو دروس).

الخطوة الرابعة: دراسة المدى والتتابع لهذه الخبرات.

لابد من إعادة قراءة منظومة خبرات المنهج ودراسة المدى والتتابع لها – على ضوء المعايير السالف ذكرها – في نسقها ونظامها العام. ومن ثم إجـــراء التعديلات (على موقع الخبرة، أو عمقها، أو مقدارها) للوصول بها إلى صـــيغة مناسبة، مع الأخذ بعين الاعتبار الزمن المخصص للمقرر في الخطة الدراســية. ولعل من المناسب وضع تصور زمني تقريبي في الحقل المخصص أمـــام كـــل وحدة تدريسية.

وثيقة المنهج

هي الخطوط العامة للمنهج المدرسي التي توجه عمليـــة تـــأليف الكتـــاب المدرسي وعلى ضوئها يتم تقويمه. وتشمل الوثيقة العناصر التاليـــة: الأهـــداف العامة (بمجالاتها ومستوياتها المختلفة)، ومفردات المـــواد الدراســـية المقـــررة، والأهداف الخاصة (للوحدات الدراسية والموضوعات المقررة)، وعدد الحصص التقريبية المحددة لكل وحدة، والنشاطات والوسائل التعليمية المقترحـــة لتحقيـــق أهداف كل وحدة دراسية، وأساليب التقويم لكل وحدة دراسية.

وفيما يلي تعريفات إجرائية لكل عنصر من عناصر الوثيقـــة مـــع ذكـــر بعض الأمثلة لغرض التوضيح:

أولاً: الأهداف العامة: وهي مشتقة من الأهداف التربويـــة. وتعـــرف الأهـــداف التربوية بأنها ما تسعى التربية إلى تحقيقه في الطالب وفي المجتمع الذي يعـــيش فيه من تغيرات مرغوب فيها سواء أكانت إيجاداً مـــن عـــدم أو تنميـــة لـــشيء موجود.

أما بالنسبة لوثيقة المنهج المدرسي فإن الأهداف التربوية هي مـــا يـــسعى المنهج المدرسي إلى تحقيقه في المتعلم في المدارس وتتدرج الأهداف التي تشتق

من الأهداف التربوية من العمومية إلى الخصوصية بدءاً بالأهداف العامة للمـــادة على مستوى التعليم العام وانتهاء بالأهداف الإجرائية للدرس الواحد.

والأهداف العامة: هي الأهداف التي تسعى المواد الدراسية المقررة وما يـــرتبط بها من نشاطات في التعليم العام إلى تحقيقها في الطالب (علـــى مـــدى ســـنوات الدراسة كلها، أو على مدى المرحلة الدراسية الكاملة، أو علـــى مـــدى الـــسنة الدراسية الكاملة (الصف الدراسي). ويمكن تجزئتها إلى عدة مـــستويات علـــى النحو التالي:

١ - **<u>الأهداف العامة للمادة في التعليم العام:</u>** وهي الأهداف البعيـــدة المـــدى للمادة الدراسية (المادة الدراسية: مجموعة المقررات التي تنتمـــي إلـــى وحدة تخصصية واحدة كالعلوم مثلاً). التي يتم تحقيقها خلال المراحـــل الدراسية جميعها.

أمثلة للأهداف العامة للمادة في التعليم العام

أ- التربية الدينية:

أن يكتسب المتعلم قدراً مناسباً من العلم الشرعي الذي يصح به اعتقـــاده وتستقيم به عبادته.

ب- اللغة العربية:

أن يمكن المتعلم من المهارات اللغوية الأساسية (الاســـتماع، والتحـــدث، والقراءة، والكتابة).

ج- العلوم:

أن يكتسب المتعلم عادات سليمة في المحافظة على البيئة.

د - المواد الاجتماعية:

أن يعتز الطالب بأمته وجهادها وحضارتها وما وصلت إليه من تقدم في شتى مجالات الحياة.

٢- **<u>الأهداف العامة للمادة في المرحلة الدراسية:</u>** وهي الأهداف التي يراد أن تحققها مادة دراسية خلال مرحلة دراسية واحدة (مثل: الابتدائية، أو المتوسطة، أو الثانوية).

أمثلة للأهداف العامة للمادة في المرحلة الدراسية:

أ- العلوم الشرعية (في المرحلة الابتدائية):

أن يدرك التلميذ أصول العقيدة وأحكام العبادات المناسبة.

ب- اللغة العربية (المرحلة المتوسطة):

أن يتعلم التلميذ قدراً مناسباً من القواعد النحوية والصرفية والوظيفية والضوابط الإملائية.

ج- العلوم (المرحلة الابتدائية):

أن يكتسب المتعلم قدراً مناسباً من المفاهيم البيئية بصورة وظيفية.

د- المواد الاجتماعية (المرحلة المتوسطة):

أن يكتسب الطالب قدراً مناسباً من المعارف التاريخية والجغرافية التي تعينه على تقدير أمته والاعتزاز بها.

٣- **<u>الأهداف العامة للمقرر في المرحلة الدراسية:</u>** هي الأهداف العامة التي يراد أن يحققها مقرر من المقررات خلال مرحلة دراسية كاملة. (ويغني عنها أهداف المادة (البند السابق) في حالة كون المادة ذات مقرر واحد فقط كالرياضيات واللغة الانجليزية).

أمثلة للأهداف العامة للمقرر في المرحلة الدراسية.

أ- العلوم الشرعية (مقرر الفقه – المرحلة الابتدائية):

أن يتعلم أحكام الطهارة والصلاة والصيام والزكاة والحج.

ب- اللغة العربية (مقرر الإملاء – المرحلة المتوسطة):

أن يتمكن المتعلم من كتابة ما يملى عليه كتابة صحيحة.

ج- العلوم:

لا يوجد، لأنها تنطبق شروط صياغة هذا الهدف على مادة العلـوم فـي المرحلة الابتدائية.

د- المواد الاجتماعية (مقرر التاريخ – المرحلة المتوسطة):

أن يدرك الطالب أهم المراحل التاريخية التي مرت بها الأمة الإسلامية.

٤- **الأهداف العامة للمقرر في السنة الدراسية:** هي الأهداف التي يراد أن يحققها مقرر من المقررات خلال سنة دراسية واحدة.

أمثلة للأهداف العامة للمقرر في السنة الدراسية.

أ- العلوم الشرعية (مقرر الفقه – الصف الثاني الابتدائي):

أن يؤدي التلميذ الصلاة وافياً بشروطها مقيماً لأركانها وواجباتها.

ب- اللغة العربية (مقرر الإملاء – الصف الأول المتوسط):

أن يميز الطالب في الكتابة همزات الوصل من همزات القطع.

ج – العلوم (مقرر العلوم – الصف الأول الابتدائي):

أن يدرك المتعلم وظيفة المحيط (الماء والتربة) في نمو الكائن الحي.

د- المواد الاجتماعية (مقرر التاريخ – الصف الأول المتوسط):

أن يستشعر الطالب عظم الجهد الذي بذله رسول الله صلى الله عليه وسلم وخلفاؤه الراشدون في الدعوى إلى الإسلام وإرساء دعائم بناء الأمة الإسلامية.

كيف يتم تنفيذ الأهداف العامة المذكورة أعلاه عند إعداد الوثيقة؟

الجدول التالي يبين أمثلة للأهداف العامة (بجميع مستوياتها) وكيفية صياغتها وتوزيعها إلى مستويات:

مستويات الأهداف العامة	المراحل الدراسية		
	الابتدائية	المتوسطة	الثانوية
١- الأهداف العامة لتدريس المادة في التعليم العام لجميع المراحل الدراسية وتعرف أحياناً بـ (الغايات العامة)	وتصاغ الغايات لكي تتحقق في جميع المراحل الدراسية الثلاث (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) وذلك في جميع المواد الدراسية.		
٢- الأهداف العامة لتدريس المادة في المرحلة الدراسية.	وتصاغ الأهداف العامة لكل مادة منفردة حسب المرحلة الدراسية		
٣- الأهداف العامة لتدريس المقرر في المرحلة (في حالة وجود أكثر من مقرر في المادة، مثل: العلوم الشرعية).	وتصاغ الأهداف العامة للمقرر الدراسي في المرحلة الدراسية (في حالة وجود أكثر من مقرر، مثل: العلوم الشرعية واللغة العربية)		
٤- الأهداف العامة لتدريس المقرر الدراسي في الصف.	وتصاغ الأهداف العامة للمقرر الدراسي في الصف وذلك في حالة المواد التي تحتوي أكثر من مقرر كالعلوم الشرعية.		

ثانياً: الأهداف الخاصة: هي مجموع التغيرات المعرفية، والوجدانية والمهارية المراد إحداثها لدى الطالب عند الانتهاء من الدراسة وحدة دراسية معينة، وتشتق من الأهداف العامة لتدريس المقرر الدراسي في الصف.

<u>ثالثاً: المفردات:</u> ويقصد بها الجزئيات العلمية المختارة لمحتوى وحدات المقرر الدراسي.

<u>رابعاً: النشاطات والوسائل التعليمية:</u>

أ- النشاط التعليمي هو ذلك الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم باتجاه تحقيق أهداف المقررات الدراسية ويتيح أما الطلاب الفرصة لاكتساب الخبرة.

ب- الوسائل التعليمية هي: الأجهزة والأدوات والمواد التعليمية التي تساعد في تحقيق أهداف الدرس.

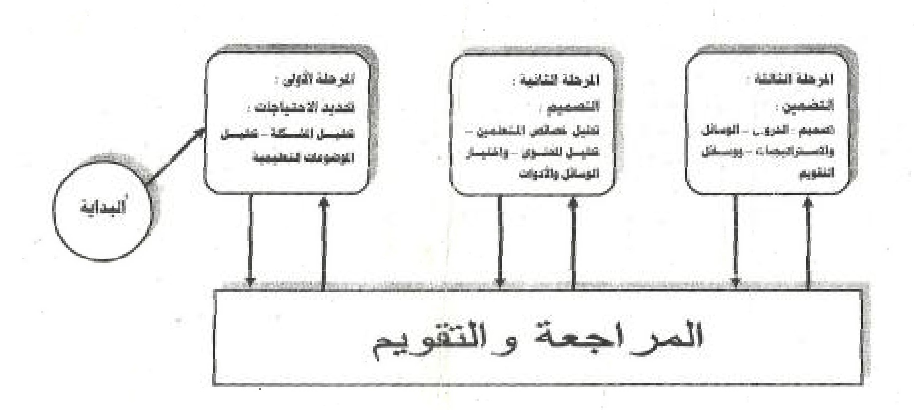
خامساً: أساليب التقويم: ويقصد بها الإجراءات المقترحة للتأكد من مدى تحقق الأهداف الخاصة لكل وحدة دراسية على حده، وتشمل التطبيقات لتقويم أداء الطالب (القبلي: أي قبل دراسة المقرر المقترح)، وكذلك تقويم أداء الطالب (البعدي: أي بعد انتهاء الطالب من دراسة محتوى المقرر)؛ إضافة إلى التطبيقات الواردة خلال كل وحدة دراسية مقررة.

سادساً: عدد الحصص: ويقصد بها في وثيقة المنهج الحصص الدراسية التي يتوقع أن يتطلبها تحقيق الأهداف الواردة في كل وحدة دراسية، مع مراعاة تحقيق الأهداف العامة بدرجاتها المختلفة.

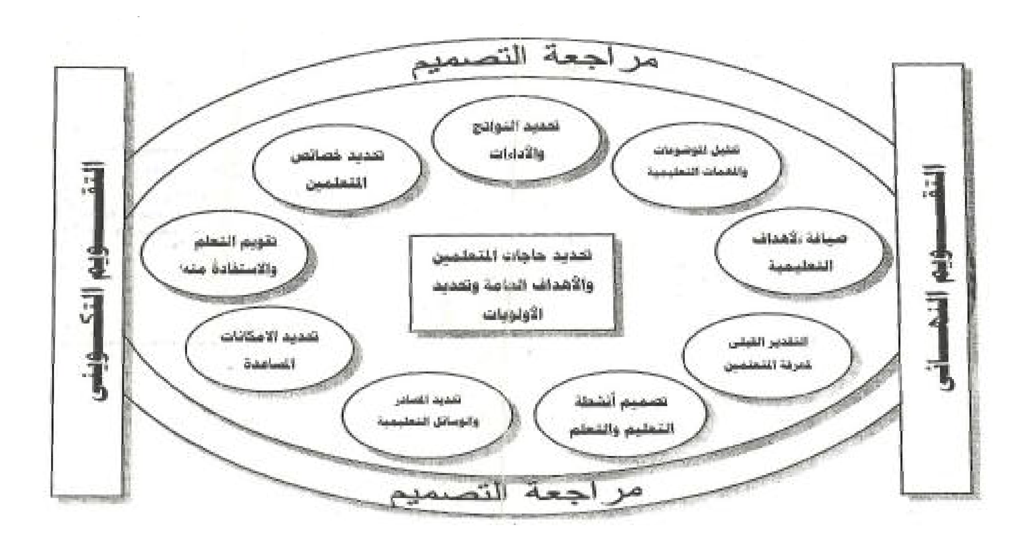
- **نماذج تصميم المنهج:**

يمكن عرض مجموعة من تصميمات المنهج كي يستفاد بها عند تصميم المناهج الدراسية وأهم هذه التصميمات هي:

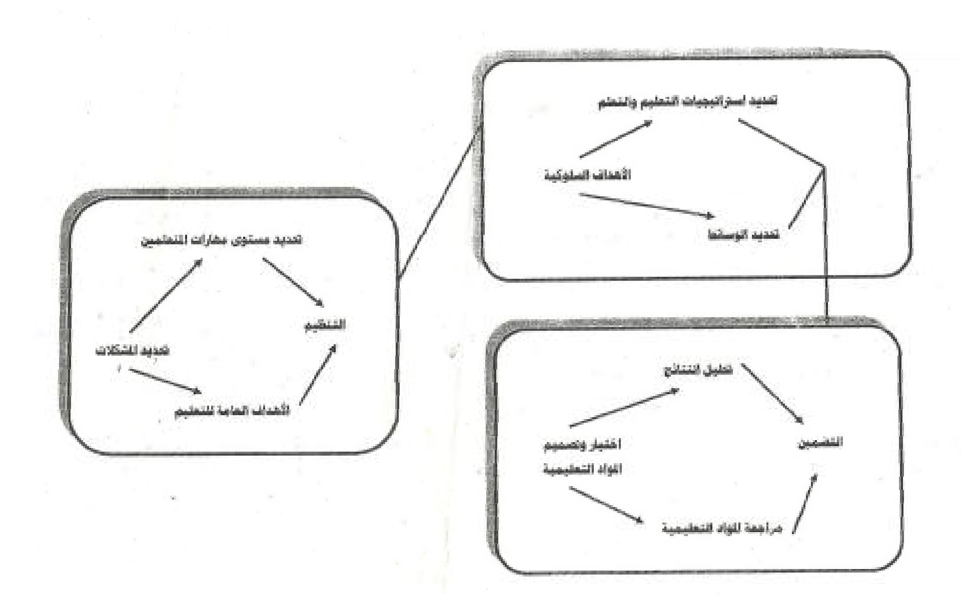
١ - نموذج بيك لتصميم التعليم Peck Instructional Design Model



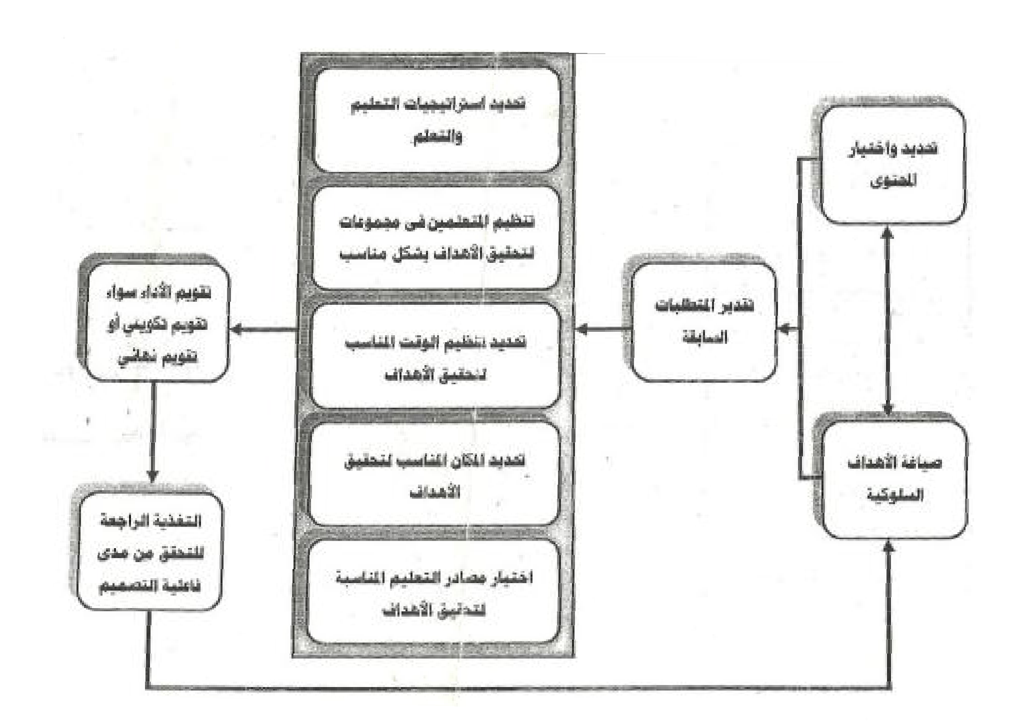
٢- نموذج كمب لتصميم التعليم Kemp Instructional Design Model



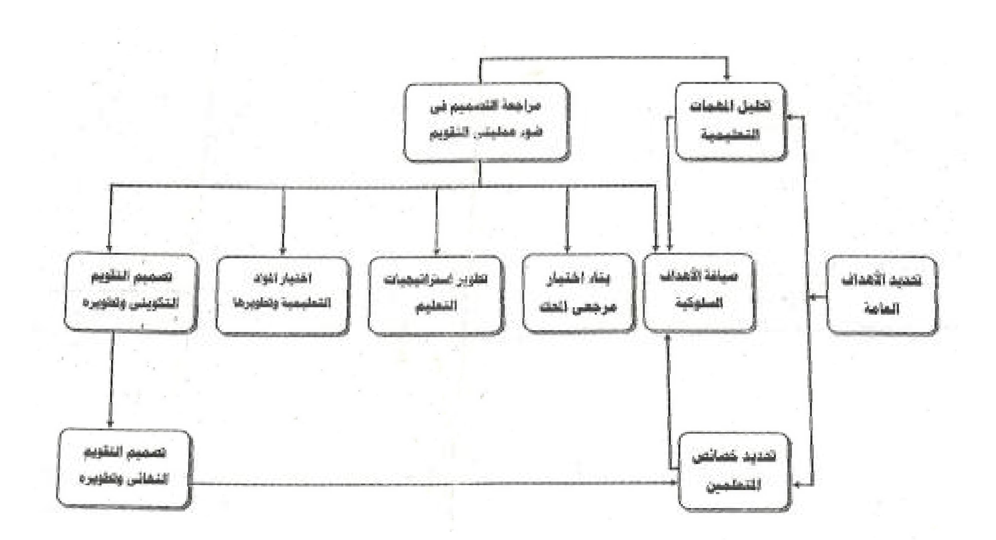
٣- نموذج كنرك وجستفسون لتصميم التعليم Knirk and Gustafson Instructional Design Model



٤- نموذج جيرلاك وإيلي لتصميم التعليم Gerlach and Ely Instructional Design Model



٥- نموذج ديك وكاري لتصميم التعليم Dick & Carey Instructional Design Model



الفَصْلُ الثَّانِي

استراتيجيات التعلم النشط

١- فلسفة التعلم النشط

٢- أسس التعلم النشاط وخصائصه ومميزاته

٣- دور المعلم ودور المتعلم

٤- تصميم أنشطته وبيئته

٥- استراتيجيات التعلم النشط

٦- مصادر التعلم النشط: اختيارها واستخدامها

٧- إدارة بيئة التعلم النشط ومكوناتها ومهاراتها

٨- أدوات تقويم التعلم النشط

الفصل الثاني

استراتيجيات التعلم النشط

في ظل ثورة المعلومات والتفجر المعرفي السريع والمتلاحق الذي يتميز به عصرنا الحالي، أصبح لزاماً على المنظومة التربوية بكل عناصرها أن تواكب هذا التغير السريع، فجاءت توصيات "المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول والتعليم الجامعي" بضرورة تغيير فلسفة وأهداف التعليم من تعليم تقليدي قائم على المعلم وكفاءته فقط، ومن متعلم سلبي يستقبل فقط ما يقدمه المعلم إلى تعلم نشط يتمركز حول المتعلم.

إ التعلم النشط كمصطلح تربوي قد ظهر مؤخراً، إلا أنه قد حظي بالعديد من التعاريف، وربما يرجع السبب في ذلك إلى أهميته، وسرعة انتشاره بين الأوساط التربوية. وفيما يلي بعض التعاريف التي قدمت للتعلم النشط. حيث يُعرف التعلم النشط بأنه هو كل ما يتضمن قيام الطالب بأنشطة وأعمال تتطلب التفكير والتأمل، حيث إن كل استراتيجيات التعلم النشط دائماً تتطلب أن يفكر الطالب في كل ما يقدم له من معلومات وأن يتأملها. ويُعرف التعلم النشط بأنه يتضمن استراتيجيات عدة للتعلم تسمح للطالب بأن يتحدث ويسمع ويقرأ ويكتب ويتأمل محتوى المنهج المقدم إليه، ويتضمن التعلم النشط كذلك تدريبات لحل المشكلات ومجموعات العمل الصغيرة، ودراسة الحالة والممارسة العملية والتطبيقية وغير ذلك من الأنشطة المتعددة التي تتطلب أن يتأمل الطالب في كل ما يتعلمه وأن يطبقه.

وهناك نظرة أوسع للتعلم النشط تنظر إليه على أنه فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، وتشمل جميع الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلم وتعظيمه: حيث يتم

التعلم من خلال العمل والبحث والتجريب، واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات، وتكوين القيم والاتجاهات، فهو لا يركز على الحفظ والتلقين، وإنما على تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات وعلى العمل الجماعي والتعلم التعاوني. ومن هنا فالتركيز في التعلم النشط لا يكون على اكتساب المعلومات، وإنما على الطريق الأسلوب الذي يكتسب به الطالب المعلومات والقيم التي يكتسبها أثناء حصوله على المعلومات.

أولاً- فلسفة التعلم النشط:

إن التعلم النشط يستمد فلسفته من المتغيرات العالمية والمحلية المعاصرة، فهو يُعد تلبية لهذه المتغيرات التي تنادي بإعادة النظر في أدوار المعلم وأدوار المتعلم، والتي نادت بنقل بؤرة الاهتمام من المعلم إلى المتعلم، وجعل المتعلم هو محدد العملية التعليمية، إن فلسفة التعلم النشط تؤكد على أن التعلم لابد وأن:

- يرتبط بحياة الطالب وواقعه واحتياجاته واهتماماته.
- يحدث من خلال تفاعل الطالب وتواصله مع أقرانه وأفراد مجتمعه.
- يرتكز على قدرات الطالب وسرعة نموه وإيقاع تعلمه الخاصين به.
- يضع الطالب حقاً في "مركز" العملية التعليمية.
- يحدث في جميع الأماكن التي ينشط فيها المتعلم المدرسة – البيت – المعمل – المكتبة – حجرات النشاط.

وهناك العديد من المبررات التي تدعو إلى استخدام التعلم النشط والتي منها:

- التعليم عن طريق التلقين هو أسلوب التعلم السائد في معظم مدارس التعليم، وهو يعود الطالب على الترديد والحفظ والخضوع ولا يساعده على البحث والتفكير والإبداع.

- الاستجابة للاتجاهات العالمية المتغيرة في عالم التربية بصفة عامـــة، وثورة التقنيات الحديثة في مصادر التعلم، الأمـــر الـــذي نبـــه إلـــى ضرورة إعادة النظر في أساليب التعلم.
- الرؤية التكاملية للمناهج والنشاط المدرسي، لتحقيق مفـــاهيم مـــشتركة بين المعلمين والطلاب والمجتمع المحلي.
- الاتجاه الحالي لوزارة التربية والتعليم لتطوير مناهج التعليم اســـتجابة لمؤتمر تطوير التعليم الثانوي ٢٠٠٨ – الأمر الذي يتطلـــب تغييـــر أساليب التعلم لتواكب تطوير المناهج.
- حالة الحيرة والارتباك التي يشكو منها المتعلمون بعـــد كـــل موقـــف تعليمي، والتي يمكن أن تفسر بأنها نتيجة عـــدم انـــدماج المعلومـــات الجديدة بصورة حقيقية في عقولهم.
- اهتمام الطرق التقليدية في التعليم بدور المعلم والنشاط التعليمي الـــذي يقوم به في نقل المادة الدراسية وليس دور المتعلم.
- التفكير العلمي وما يمثله من تحد لنظم التعليم.

ثانيا- أسس التعلم النشط وخصائصه ومميزاته :

يعتمد التعلم النشط على عدة أسس منها:

- اشتراك الطلاب في اختيار نظام العمل وقواعده.
- إشراك الطلاب في تحديد أهدافهم التعليمية.
- تنوع مصادر التعلم.
- استخدام استراتيجيات التدريس المتمركزة حول المتعلم والتي تتناســـب مع قدراته واهتماماته وأنماط تعلمه والذكاءات التي يتمتع بها.

- الاعتماد على تقويم الطلاب لأنفسهم وزملائهم.
- إتاحة التواصل في جميع الاتجاهات بين المتعلمين وبين المعلم.
- السماح للطلاب بالإدارة الذاتية.
- إشاعة جو من الطمأنينة والمرح والمتعة أثناء التعلم.
- تعلم كل طالب حسب قدراته.
- مساعدة الطالب على فهم ذاته واكتشاف نواحي القوة ونواحي الضعف فيه.

وأهم خصائص التعلم النشط ما يلي:

- المتعلمون يشتركون في العملية التعليمية بصورة فعالة تتعدى كونهم متلقين سلبيين.
- هناك تركيز أقل على نقل المعلومات وإيصالها للمتعلمين في حين يزداد التركيز على تطوير مهارات المتعلمين الأساسية والمتقدمة وتنميتها.
- تشجيع الطلبة على استخدام مصادر رئيسة وأولية ومتعددة.
- تفعيل لدور المتعلمين في مهارات واستراتيجيات التفكير العليا مثل التحليل، والتركيب، والتقييم، وحل المشكلات.
- ويعمل التعلم النشط على خلق جو تعليمي فعال ومناسب، داخل غرفة الصف، ويتيح له العديد من الوسائل والأساليب التي يستخدمها في عمليتي التعليم والتعلم.
- يجب أن يكون التقييم أصيلاً ومرتبطاً بالتعليم، ومن الضروري توظيف التقييم الذاتي للمتعلمين.

ويمكن توضيح الفرق بين طرق التعليم التقليدي والتعلم النشط كمجموعة من المداخل التدريسية وأساليب التعلم من خلال عقد المقارنة التالية:

أ- دور المعلم:

التعليم التقليدي: المعلم ناقل للمعلومات وملقن للطلاب.

التعلم النشط: المعلم متعدد الجوانب فهو عنصر محفز وموجه ومصدر للخبرة المرجعية لطلابه.

ب- الأهداف:

التعليم التقليدي: لا تحدد الأهداف عادة في صورة نتائج سلوكية للتعلم.

التعلم النشط: تحديد الأهداف في صورة نتائج سلوكية للتعلم توضح أنواع التعلم والأداءات التي يجب أن يحققها الطالب والمهارات الحياتية التي يجب أن يكتسبها.

ج- المواد التعليمية:

التعليم التقليدي: الكتاب المدرسي هو المادة التعليمية الأساسية ويتم اختيار المواد التعليمية الأخرى أولاً ثم تصميم الاختبارات لكي تلائم هذه المواد، ولا يتم تحديد نتائج التعلم المرجوة المرتبطة بهذه المواد.

التعلم النشط: تحدي الأهداف أولاً، ثم تصمم الاختبارات لتقيس تحقيق الطلاب لهذه الأهداف، ثم يتم اختيار المواد التعليمية التي تساعد الطلاب على تحقيق الأهداف.

د- معدل التعلم:

التعليم التقليدي: يفرض على كل الطلاب دراسة المقرر كله بالمعدل نفسه ويبدأ كل الطلاب في الوقت نفسه وينتهون في الوقت نفسه أيضاً من المقرر.

التعلم النشط: يستطيع بعض الطلاب التقدم في الدراسة حسب معدل التعلم ولهم حرية تخطي بعض الأجزاء السهلة بالنسبة لهم طالما أتقنوا التعلم (تحقيق الأهداف).

هـ - استراتيجيات التعليم والتعلم:

التعليم التقليدي: لا تزيد الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة عن واحدة أو اثنتين متمثلتين في المحاضرة والواجبات المكتوبة.

التعلم النشط: تتعدد الاستراتيجيات المستخدمة لتحقيق الأهداف المرجوة والوصول إلى مستوى التعلم للإتقان.

و - تنظيم اليوم الدراسية:

التعليم التقليدي: ينظم اليوم الدراسي في شكل حصص ثابتة بتوقيتات ثابتة.

التعلم النشط: ينظم اليوم الدراسي في صورة فقرات (كتل زمنية) مع وجود مرونة في الاختيار، وتوقيتات الفقرات.

ز - مصادر التعلم:

التعليم التقليدي: تستخدم الوسائل التعليمية التقليدية المألوفة مثل الكتاب والشرائح الشفافة والأفلام، وللمعلم أن يختار منها ما يفضل ويراه مناسباً. وغالباً ما تكون مواد مطبوعة.

التعلم النشط: يتم إعداد وسائل تعليمية مرتبطة بالأهداف ونشاط التعليم و التعلم في الوحدة، وعادة تشتمل على وسائل تعليمية متعددة الأنماط للتعلم ويتاح للطالب فرص اختيار ما يساعده على إتقان التعلم وتحقيق الأهداف.

ح- دور الطالب:

التعليم التقليدي: الطالب سلبي، وذلك من خلال الاستماع فقط للمعلم أو القراءة في الكتاب المقرر.

التعلم النشط: الطالب مشارك نشط في العملية التعليمية عن طريق العمل والبحث والتفكير والتشاور والتعاون مع الأقران وتناول الأدوات والوسائل التعليمية وما إلى ذلك.

ط- الوقت:

التعليم التقليدي: الوقت محدد لكل موضوع دراسي لجميع الطلاب. وعلى جميع الطلاب حضور الدروس في الأوقات والأماكن المحددة لها.

التعلم النشط: يستطيع الطلاب الحصول على الوقت الذي يكفي كل واحد منهم لإتقان الموضوع المتعلم.

ي- الأماكن:

التعليم التقليدي: الأماكن ثابتة وغالباً لا تتغير طوال العام الدراسي. سواء كان الأثاث أم الطلاب أو السبورة.

التعلم النشط: من الممكن تغيير الأماكن حسب الاستراتيجية المستخدمة ما يساعد الطلاب على التفاعل وإتقان التعلم.

ك- إدارة بيئة التعلم:

التعليم التقليدي: المعلم يتحكم في ضبط وإدارة الفصل، فهو الذي يضع القواعد ويلزم الطلاب باتباعها.

التعلم النشط: الطلاب يشاركون في تحديد قواعد ضبط وإدارة الفصل، وفي تنفيذها.

إن التعلم النشط له العديد من المميــزات، منهــا مــا يتــصل بــالنواحي الأكاديمية، وما يتصل بالعلاقات الإنسانية والتواصل بين المتعلمــين وبعــضهم البعض، وبينهم وبين المعلمين، ومن هذه المميزات ما يلي:

- يهيئ للمتعلمين مواقف تعليمية حية ذات فعالية.
- يمكن من خلاله تعلم ما يصعب تعلمه في البيئة الصفية.
- يزيد من اندماج الطلاب في العمل، ويجعل للتعلم متعة وبهجة.
- يحفز الطلاب على كثرة الإنتاج وتنوعه.
- إكساب المتعلمين جوانب مهنية وجوانب انفعالية ومهاريــة وخبــرات اجتماعية قد يصعب اكتسابها داخل الفصول العادية، مثــل التعــاون وتحمل المسئولية وضبط النفس والإبداع.
- يُعد مجالاً للكشف عن ميول المتعلمين وإشباع حاجاتهم.
- يساعد على اكتساب مهارات التواصل.
- ينمي الرغبة في التفكير والبحث.
- ينمي الرغبة في التعلم حتى الإتقان.
- يتعلم الطلاب من خلال التعلم النشط أكثر من المحتوى المعرفي، فهم يتعلمون مهارات التفكير العليا، فضلاً عن تعلمهم كيف يعملــون مــع آخرين يختلفون عنهم.
- يتعلم الطلاب من خلال التعلم النشط استراتيجيات التعلم نفسه وطــرق الحصول على المعرفة.

ثالثا- دور المعلم ودور المتعلم:

اختلف دور المعلم، فلم يعد المعلم هو المصدر الوحيد للمعلومات الذي يلجأ إليه الطلاب، ويعتمدون عليه اعتماداً كلياً، بل أصبح المعلم يقوم بأدوار عديدة، فهو الميسر للمتعلم، والمرشد والموجه لنشاط الطلاب، والمقيم لأدائهم، والمهيئ لبيئة تعليمية ثرية. وتلك الأدوار مجتمعة تسهم في نمو الطلاب وتقدمهم، وفي تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وبالمثل، اختلف دور المتعلم، ففي التعلم النشط المتمركز حول الطالب، يقوم الطلاب بدور فعال في عملية التعلم، عن طريق التفاعل مع ما يسمعون أو يشاهدون أو يقرأون في الصحف، ويقومون بالملاحظة، والمقارنة، والتفسير، واكتشاف العلاقات ويتواصلون بصورة فعالة وميسرة مع زملائهم ومعلمهم. وبمعنى آخر فإن الغاية من التعلم النشط هي تعويد الطلاب على التعلم الذاتي وتحمل المسئولية، وتهيئة الفرصة أمامهم للابتكار، والاستقلالية، والاعتماد على النفس، والعمل الجماعي، والاشتراك الفعلي والفعال في الأنشطة المقدمة لهم. ومن ثم يمكننا عرض بعض الأدوار والمسئوليات لكل من المعلم والمتعلم في التعلم النشط.

<u>بعض الأدوار المسئول عنها المعلم في التعلم النشط:</u>

- تصميم استراتيجيات التعلم التي تتماشى مع أهداف التعلم.
- دعم عملية إشراك جميع الطلاب في أنشطة التعلم النشط.
- طرح الأسئلة التي تشجع على التأمل والتفكير واستخدام المعارف المختلفة وحل المشكلات.
- إجراء تقويم تكويني وإعطاء تغذية مرتجعة.
- تنظيم الفصل.
- وضع الخطط الخاصة بجمع الموارد والأدوات وتوفيرها.

بعض الأدوات التي يقوم بها الطالب في عملية التعلم النشط:

- التفاعل المثمر والإيجابي مع الأنشطة ومع الأقران.
- طرح الأسئلة المتعلقة بالأنشطة.
- التأمل وحل المشكلات.
- تحمل مسئولية تعليم الذات.
- احترام الآخرين.
- التعبير عن الأفكار الجيدة وتكوين الآراء.

وتتمحور معوقات تطبيق التعلم النشط حول عدة أمور منها: فهم المعلم لطبيعة عمله وأدواره، وعدم الارتياح والقلق الناتج عن التغيير المطلوب وقلة الحوافز المطلوبة للتغيير ومن المعوقات التي قد تحول دون تطبيق التعلم النشط:

- ضيق وقت الحصص، وكثرة حصص المعلم أسبوعياً.
- تستغرق وقتاً طويلاً في التخطيط والتحضير.
- صعوبة في تطبيق التعلم النشط الفصول ذات الأعداد الكبيرة.
- قلة المواد والأجهزة ومصادر التعلم المطلوبة لتطبيق التعلم النشط.
- خوف المعلمين من تجريب أي جديد.
- عدم مشاركة المتعلمين وعدم استخدامهم مهارات التفكير العليا.
- الخوف من فقد السيطرة على المعلمين.
- الخوف من نقد الآخرين لكسر المألوف في التعليم.
- عدم ملاءمة البيئة الصفية لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط.
- كثرة المسئوليات الإدارية التي يكلف بها المعلم.

إن هذه المعوقات تتطلب أن نؤمن بالفكر الجديد، وأن نعطي لأنفسنا الفرصة لتطبيقه، ودراسة نتائج هذا التطبيق، خاصة وأن نتائج الدراسات التي طبقت التعلم النشط أثبتت فعاليته، لذا ينبغي مراعاة هذه المعوقات عند التخطيط، حيث يتم التخطيط في ضوء الوقت والزمن المتاح، والإمكانيات وعدد الطلاب، كما يتم اختيار استراتيجيات التعلم النشط التي تتناسب مع بيئة التعلم.

رابعاً- تصميم أنشطته وبيئته :

- ابدأ بداية متواضعة وقصيرة.
- طور خطة لنشاط التعلم النشط، جربها، جمع معلومات حولها، عدلها، ثم جربها ثانية.
- جرب ما ستطلبه من المتعلمين بنفسك أولاً.
- كن واضحاً مع طلابك مبيناً لهم الهدف من النشاط وما تعرفه عن عملية التعلم.
- إن شرط النجاح في تطبيق التعلم النشط (كما في غيره من الأنشطة الواقعية) هو التفكير والتأمل في الممارسات التدريسية ومتابعة الجديد.

يجب أن تجيب عن الأسئلة التالية عن تصميم النشاط:

- ما الهدف من النشاط؟
- ما أطراف التفاعل؟ متعلم مع متعلم أم مجموعة؟
- ما الموعد المناسب للنشاط؟
- كم من الزمن يلزم للقيام بالنشاط؟
- ما وسيلة تعبير المتعلمين عن إجاباتهم؟

- ما الاستعدادات اللازمة للنشاط؟ وما المطلوب من المتعلمين للمساهمة الفعالة؟
- هل سيناقش العمل الفردي أم الزوجي مع الصف بأكمله؟
- هل سيزود المتعلمين بتغذية راجعة حول نشاطهم؟

بناءً على ما سبق عليك أن تصمم أنشطة بحيث:

- يحل التعلم النشط محل التعلم التقليدي تدريجياً آخذاً في الاعتبار أهداف الوحدة وأهداف المادة.
- تناسب بيئة التعلم النشط.
- تكون هناك أنشطة إلقاء لأجزاء الوحدة التي لا يمكن تعلمها من خلال التعلم النشط.
- صمم أنشطة تساعد المتعلمين على تقويم تقدمهم خلال الوحدة.
- صمم أنشطة تقويم مناسبة للتعلم النشط.

إن التغير من التعليم التقليدي إلى التعلم النشط لا يحدث منعزلاً عن البيئة المدرسية، وقد يكون إغفال هذه الحقيقة وراء تعثر الكثير من الجهود الصادقة، فهناك مناخ يساعد على التجديد، ومناخ يعوق التجديد، فالمدرسة تمثل البيئة التي تتبنى التغيير وتدعمه، وإذا كان التعلم النشط إعادة بناء إدراكنا للبيئة المدرسية فلا أقل من تنمية وعينا بها في ضوء مجموعة من المحددات لبيئة المدرسة في التعلم النشط.

- تسودها روح الزمالة والعلاقات الإيجابية المهنية بين الزملاء.
- الاهتمام والسعي لتجريب الجديد.
- وضع توقعات عالية للإنجاز.

- الثقة في الذات.
- الدعم الفعلي لكل جهد صادق.
- السعي للمعرفة.
- تقييم الجهد.
- الاهتمام بالغير والاحتفاظ به.
- الدفاع عن كل ما له قيمة.
- لها تقاليد تحترمها.
- يسودها الصدق في العلاقات الاجتماعية.

خامساً- استراتيجيات التعلم النشط:

تتعدد استراتيجيات التدريس التي تناسب التعلم النشط، ويرجع هذا التعدد إلى أن التعلم النشط يعتمد على نشاط المتعلم ومجهوداته أثناء تعلمه، فهو محور التعلم النشط الذي يعمل ليتعلم ويشارك زملائه في تعلمه، ومن ثم فإن استراتيجيات التدريس التي تلائم التعلم النشط متعددة، وعلى المعلم أن يتذكر أنه لا توجد طريقة أو استراتيجية مثلى بشكل مطلق، ولكن توجد طريقة أو استراتيجية أكثر ملاءمة لدرس محدد وتتلاءم مع طبيعة وخصائص الطلاب ، ومن هذه الاستراتيجيات:

[١] استراتيجية حل المشكلات:

نشاط تعليمي يواجه فيه المتعلم مشكلة حقيقية يسعى لحلها مستخدما ما لديه من معارف ومهارات سابقة، أو معلومات تم جمعها، وذلك بإجراء خطوات مرتبة تماثل خطوات الطريقة العلمية في التفكير، ليصل في النهاية إلى الاستنتاج وهو بمثابة حل للمشكلة ثم إلى التعميم حتى يتحول الاستنتاج إلى قاعدة علمية أو نظرية، متبعاً في ذلك الخطوات التالية: الإحساس بالمشكلة – تحديد المشكلة –

فرض الفروض (الحلول المقترحة) – اختبار صحة الفروض – الوصول إلى الحل – التعميم.

[٢] استراتيجية دورة التعلم:

هي طريقة تعلم/ تعليم يقوم فيها الطلاب أنفسهم بعملية الاستقصاء التي تؤدي إلى التعلم وهي تمر بأربع مراحل: مرحلة الاستكشاف – مرحلة التفسير – مرحلة التوسع – مرحلة التقويم.

[٣] استراتيجية المشروعات:

تعتبر استراتيجية المشروعات في تدريس العلوم والرياضيات من أكثر الصور التطبيقية التي تعتمد في المرتبة الأولى بميول ونشاطات المتعلم، وفي المرتبة الثانية بالمعلومات والحقائق أي أنها تبنى على أغراض المتعلمين وميولهم، ويمكن تعريف المشروع على أنه (نشاط هادف تصاحبه حماسة نابعة من المتعلم ويتم هذا النشاط في محيط اجتماعي)، ويتم تنفيذ استراتيجية المشروعات وفق المراحل التالية: اختبار المشروع – وضع خطة لتنفيذ المشروع – تقويم المشروع – كتابة تقرير المشروع.

[٤] استراتيجية المناقشة:

هي إحدى الطرق الشائعة التي تعزز التعلم النشط، وهي أفضل من طرق المحاضرات المعدلة إذا كان الدرس يهدف إلى تذكر المعلومات لفترة أطول، حث المتعلمين على مواصلة التعلم، تطبيق المعارف المتعلمة في مواقف جديدة، وتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، وهي مفيدة وذات جدوى في التدريس للمجاميع الكبيرة، وهنا يطرح المعلم أسئلة محورية تدور حول الأفكار الرئيسة للمادة المتعلمة، وتتطلب طريق الحوار والمناقشة أن يكون لدى المعلمين معارف ومهارات تتعلق بالطرق المناسبة لطرح الأسئلة وإدارة المناقشات، فضلاً عن معرفة ومهارة تساعد على خلق بيئة مناقشة عقلية ومعنوية تشجع المتعلمين

على طرح أفكارهم وتساؤلاتهم بطلاقة وشجاعة، وهي تـستخدم كاسـتراتيجية مستقلة أو كجزء من معظم الاستراتيجيات التعليمية الأخرى.

[٥] استراتيجية العصف الذهني:

من الاستراتيجيات الحديثة التي تشجع التفكير الإبداعي، وتطلق الطاقـات الكامنة لدى المتعلمين في جو من الحرية والأمان، يسمح بظهـور كـل الآراء والأفكار، حيث يكون المتعلم في قمة التفاعـل مـع الموقـف، وتـصلح هـذه الاستراتيجية في القضايا والموضوعات المفتوحة التي ليس لهـا إجابـة واحـدة صحيحة، وهي تعتمد على مجموعة من المبادئ الأساسية منها: إرجاء التقييم – إطلاق حرية التفكير – الكم قبل الكيف – البناء على أفكـار الآخـرين – عـدم إهمال أو تجاهل أي فكرة أو إجابة – لا توجد إجابة نموذجية.

[٦] استراتيجية التعلم بالاكتشاف:

ويقصد بالاكتشاف أن يصل الطالب إلى المعلومات بنفسه، معتمـداً علـى جهده وعمله وتفكيره، فالمدخل الاستشكافي يركز على مواجهة المتعلم بموقـف مشكل، يوجد لديه الشعور بالحيرة ويثير عنده عديداً من التساؤلات؛ فيقوم بعملية استقصاء، وبحث ليجد الإجابات عنها. والاكتشاف كاستراتيجية من استراتيجيات التعلم يعد نتاج استراتيجيات أخرى تتآزر مع بعضها البعض لنخـرج بموقـف تعليمي نشط، ونصل معه في النهاية إلى أن يكتـشف الطالـب شـيئاً جديـداً. فالاكتشاف هو ببساطة يعني أن المتعلم يكتشف المعلومات بنفسه ولا تقـدم لـه جاهزة، ولكي يتحقق هذا الاكتشاف بالوجه المطلوب يتطلب ذلك من المتعلم فهم العلاقات المتبادلة بين الأفكار وربط عناصر الموضوع ببعضها لكي يـأتي بمـا هو جديد من تعميمات ومبادئ علمية، كما يمكن أن يتضمن الاكتـشاف مقارنـة آراء وحلول لمشكلة معينة أو موقف ما، وينقسم التعلم بالاكتشاف إلى نوعين.

- الاكتشاف الموجه: حيث يقوم المعلم بتوجيه الطلاب أثناء عملية الاكتشاف، وذلك من خلال مجموعة من الأسئلة والإرشادات والتوجيهات التي تقود المتعلمين إلى اكتشاف العلاقة، أو القانون، أو الموضوع محل الدراسة.
- الاكتشاف الحر: حيث يقدم المعلم خلاله أي توجيهات.

[٧] التعلم التعاوني:

التعلم التعاوني من الأساليب والاستراتيجيات الحديثة المتطورة التي تضيف كثيراً لعملية التعليم، حيث إنها تزود الطلاب بالقدرة على المشاركة الإيجابية في تعلمهم المستقبلي، من أجل العالم الحقيقي والحياة الحقيقية التي تكافئ من يتعاون مع الآخرين. لقد فقد التعلم بهجته عندما فقد اجتماعيته، فقد كان التعلم بهجة يوم كان التعلم في جماعة، ولكن تطور التاريخ، وتأكيد الفرد والفردية، ثم بزوغ بدايات علم النفس، وشيوع أوليات وملخصات ومبسطات عن علم التعلم بين موجهي التعلم والمتعلمين، أضاع أو أغفل، فيما أضاع وهو كثير، وفيما أغفل وهو جليل، الجماعة المتعلمة، أو الفرد المتعلم في الجماعة، حقاً إن التعلم في النهاية أمر فردي، الفرد يتعلم، الفرد يتغير، الفرد ينمو، ولكن الحقيقة هي أن التعلم أمر اجتماعي ونشاط جماعي، الأمر الطبيعي في التعلم أن يكون في جماعة، في تفاعل، في أخذ وعطاء، في تشارك، وأحسب أن يكون قد آن أوان عودة الجماعة المتعلمة، أو التعلم في الجماعة، حتى نعيد إلى التعلم كفاءته، ونحن نعيد إليه بهجته.

كما أن التعلم التعاوني يستهدف تحقيق تأثيرات تعليمية أبعد من التعلم الأكاديمي، وخاصة تنمية التقبل داخل الجماعة، وتحسين مستوى المهارات الاجتماعية والجماعية، حيث يجعل الطلاب يقبلون التحدي في سبيل تحقيق أهداف التعليم، ويبذلون المزيد من الجهد في مواجهة الصعوبات، كما أنه يزيد

من الفعالية الذاتية لكل عضو من أعضاء الجماعة، وبالتالي فمن المتوقع أن يكون مستوى الإنجاز مرتفعاً لدى الطلاب نتيجة لارتفاع فعاليتهم الذاتية.

لقد تعددت التعريفات للتعلم التعاوني وسوف نلقي الضوء على مجموعة موجزة منها: حيث يعرف التعلم التعاوني بأنه استراتيجية يتم فيها تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسين من حيث مستوياتهم التحصيلية السابقة، وتعمل كل مجموعة معاً لإنجاز مهارات تعليمية محددة وكل طالب عليه أن يتعلم ويعلم ويساعد بقية أفراد مجموعته في تنفيذ المهام المطلوبة، ويكون المعلم موجهاً ومرشداً ومراقباً لأداء الطلاب في المجموعات. ويعرف التعلم التعاوني بأنه استراتيجية تعلم، يقسم فيها الطلاب إلى مجموعات يعملون معاً لتحقيق التعلم وتكون فيها العاقة ارتباطية بين تحقيق الفرد لأهدافه وأهداف الآخرين، ويعمل الجميع للوصول إلى الحد الأعلى للتعلم سواء للفرد أو للآخرين. كما يُعرف التعلم التعاوني بأنه استراتيجية تعلم خاصة بالفصل، حيث إنها تسهل التعلم وفهم المشكلات، وتعتمد أساساً على تعزيز أعلى مستويات السلوك وإكسابها لطلاب، وتدعو كذلك إلى الاعتماد الإيجابي المتبادل بين أعضاء المجموعة، لذلك فإنها تقل العبء عن المعلم من حيث مسئوليته الكاملة عن عملية التدريس، فيتحدد دوره في المراقبة وتوجيه وإرشاد وتقويم التعلم لدى الطلاب.

وفي ضوء التعريفات السابقة للتعلم التعاوني يمكننا القول إنه أسلوب تعلم يعمل الطلاب من خلاله في صورة مجموعات صغيرة غير متجانسة، يتعاون فيها طلاب كل مجموعة مع بعضهم بعضاً، بأن يتبادلوا الأفكار والآراء والمعلومات التي تساعدهم في تنفيذ المهام المطلوبة، أو حل المشكلات المعروضة عليهم، كما أنه يؤدي إلى زيادة الاعتماد الإيجابي المتبادل بين أعضاء المجموعة وتنمية العديد من المهارات الاجتماعية وذلك تحت توجيه

وإرشاد المعلم. ولكي ينجح التعلم التعاوني في إعطاء مخرجاته التربوية، سواء أكاديمية أو اجتماعية أو انفعالية، فلابد من توافر خمسة عناصر رئيسة هي:

(١) الاعتماد المتبادل الإيجابي:

يتطلب ارتباط الطلاب معاً في الطريقة والعمل والمكافأة، ويكون كل فرد مسئولاً عن عمله كفرد أو مسئولاً عن عمل زملائه في مجموعته، لأن عمل ونجاح كل طالب يعتمد على عمل ونجاح زملائه في مجموعته والعكس، أي الكل للفرد والفرد للكل، ولزيادة الدافعية، والمسئولية الفردية، ونجاح العمل فلابد من زيادة الاعتماد المتبادل الإيجابي، وتحديد المهام والأدوار، ونوع المهمة، وحجم المجموعة، الأمر الذي يساعد على توفير الألفة، وخلق الترابط بين الزملاء، ويدعم الاعتماد المتبادل الإيجابي بمكافأة المجموعة التي تحقق الهدف المطلوب منها.

(٢) التفاعل وجهاً لوجه:

يتحقق التفاعل الأمثل من خلال حجم المجموعة ٢-٧ أفراد وذلك لزيادة الاتصالات والتفاعلات، تقويم التفاعل وخلق التفاهم من خلال الحركات المعبرة للوجه وتقارب الرءوس معاً، ويساعد التفاعل الإيجابي في تدعيم كل فرد للآخرين، كما يساعد التفاعل في تحفيز النجاح والتفوق وتحقيق أكبر فائدة للتعلم، ومن مميزات التفاعل وجهاً لوجه أنه ينمي الفهم لدى الطلاب وقد تتعدى استفادتهم هنا الاستفادة من المعلم.

(٣) المسئولية (المحاسبة) الفردية:

وتتم من خلال توزيع الأدوار وتحديد عمل كل فرد، وتختلف الأدوار بحيث يتكامل عمل وتفاعل الأعضاء في أداء المهمة، تنسيق جهودهم لتحقيق الهدف الجماعي، وتتم مساءلة كل طالب عن عمله كعضو في المجموعة، وسؤاله أو تكليفه بعمل، وإعطاء إجابة محددة ومنحه درجات على إتقان الأداء

وإعطاء تغذية راجعة، وتعتبر المساءلة الفردية طريقة للتقييم ويــتم بواســطتها مراقبة تعلم كل طالب، وهي ضرورية لتعظيم التعلم وزيادة التحصيل.

(٤) المهارات الاجتماعية بين الأشخاص داخل المجموعات الصغيرة:

وهي المحور الرئيس في عملية التعلم، وتمثل مهارات المجموعة مفتاحــاً لإنتاجية أفراد المجموعة ويمكن تعلمها مثل أي سلوك وتتمثل في احتــرام آراء الآخرين والتعبير عن الرأي بوضوح. إن العمل التعــاوني ضــروري لتــشكيل المهارات الاجتماعية، مثل الثقة بالنفس، والقدرة على مــشاركة الآخــرين فــي الأفكار، والمشاعر، والقدرة على التفاهم والاتــصال، والتعبيــر عــن الفكــرة بوضوح، وممارسة القيادة والقدرة على توجيه الآخرين نحو إنجاز المهام، وحل الخلافات بين الأفراد، وتوزيع الأدوار وتبادلها، والتأكيد على مهارة التشارك من خلال التعاطف والتحاور والأخذ والعطاء والانتماء للمجموعــة ونبــذ التحيــز والأنانية. وهناك بعض المهارات المهمة التي يجب أن تنمى لدى الطلاب مثل:

- مهارات التكوين "المشاركة بالصوت الهادئ والمثابرة علــى الــتعلم وتجنب النقد السلبي".
- مهارات التوظيف "مراعاة الوقت وخلق مناخ حيوي، وطلب المساعدة والقيادة الفعالة".
- مهارات التوضيح "تبادل الأدوار وتكوين مستوى واضح لفهم المــادة وتنمية عملية التفكير".
- الإثارة "تشجيع الجدل والمناقشة وإضافة الأفكار الجيدة وتنمية التفكير الإبداعي".

(٥) عمليات المجموعة "تقدم المجموعة":

ينمو السلوك التعاوني بالممارسة في العمل، ويخضع إنجاز المجموعة للملاحظة والمتابعة من خلال التغذية الراجعة لأداء المجموعة، وبيان مد التقدم الذي أحرزته بهدف التحسين والتطور للمهارات التعاونية للمجموعة، وتحسب درجة الطالب بناءً على متوسط درجات زملائه في المجموعة وضرورة إعطاء الوقت الكافي الذي تحتاج إليه المجموعة للحفاظ على علاقات العمل.

أهم أدوار المعلم والمتعلم في التعلم التعاوني:

أ- دور المعلم: يمكن تقسيم دور المعلم إلى ثلاث مراحل على النحو التالي:

- قبل الدرس: ويتمثل دور المعلم في هذه المرحلة في إعداد بيئة التعلم أو حجرة الدراسة وإعداد وتجهيز الأدوات اللازمة للتدريس، تحديد الأهداف التعليمية لكل درس بوضوح، وتحديد حجم مجموعات العمل – ويتوقف هذا على المهام المنشودة والأدوار المتاحة – وتقسيم الطلاب إلى جماعات متعاونة ووفق مهام محددة مسبقاً، وتزويد الطلاب بالمشكلات والمواقف، وتحديد الأدوار لأفراد المجموعة على أن يتبادل الأفراد تلك الأدوار من درس لآخر.

- أثناء الدرس: أثناء الدرس: ويتمثل دور المعلم في هذه المرحلة في ملاحظة المجموعات، ومساعدة الطلاب على تحدي المشكلة، ومتابعة تقدم طلاب كل مجموعة، ومتابعة إسهامات كل طالب في المجموعة، وحث الطلاب على التقدم وفق مسارعات تتعلق بحل المشكلة، وتوجيه الطلاب والإجابة عن استفساراتهم، وتجميع البيانات عن الطلاب ومساعدتهم على تغيير الأنشطة وتنزيعها بهدف استمرار تفاعلهم وحيويتهم ونشاطهم، وإجحراء التقويم التكويني من أجل تحقيق تمكن الطلاب من المادة، وإمداد الطلاب بتغذية راجعة مناسبة، وتذليل العقبات التي تعوق العمل.

- بعد الدرس: ويتمثل دور المعلم في هذه المرحلة في التأكد من تحقيق أهداف المادة العلمية التي درسها الطلاب ومدى تمكنهم منها، والتعليق بموضوعية ووضوح وبعبارات محددة عما لاحظه على المجموعات، وما يقترحه مستقبلاً، ويعرض نتائج تقويم المجموعات، ومكافأة المجموعات أو المجموعات التي نفذت مهامها على أفضل وجه.

ب- دور المتعلم: يعتبر الطالب المحور الرئيسي ومصدر الفعالية في إجراءات التعلم التعاوني حيث يقوم بجميع أنشطة التعلم بالتعاون مع زملائه كالتالي:

- يشترك الطلاب في دراسة ومراجعة الموضوع والإجابة على التمارين والأنشطة طبقاً لدور كل منهم والحصول على التغذية الراجعة الصحيحة من المجموعات الأخرى والمعلم، وذلك باستخدام المواد والموارد والمصادر التعليمية من كتاب الطالب والأوراق التعليمية والوسائل وغيرها.
- كل طالب مسئول عن تعلم نفسه وتعلم الآخرين، فلابد من تحمل المسئولية وبذلك أقصى الجهد لتحقيق تعلم فعال.
- يعرض كل طالب أفكاره وآراءه ومقترحاته ويساعد الآخرين في أداء مهامهم ويتناقش ويتحاور ويستفسر ويبحث ويدرس ويجرب ويحل ويستنتج ويقرأ ويكتب.
- يلاحظ زملاءه لكي يحقق النجاح في أداء مهامه وتقبل تعليقات وآراء الآخرين ويمارس المناقشة الهادئة والهادفة ويتفاعل مع تغيرات الوجه المختلفة وستجيب لتشجيع الآخرين وتدرب على الاستماع الجيد.

- يقوم بدوره المحدد طبقاً لتقسيم الموضوع وتوزيع المهام التعليمية ويكون مستعداً للقيام بأدوار زملائه عند الحاجة ويحاول أن يساعد على تنسيق الجهود وتكاملها لتحقيق الهدف المشترك.

هذا ولابد أن يكون لكل متعلم في مجموعات التعلم التعاوني دوراً مسئولاً عنه ضمن مجموعته ومن هذه الأدوار:

- القائد: يتولى مسئولية إدارة المجموعة، ووظيفته التأكد من المهمة التعليمية وطرح أي أسئلة توضيحية على المعلم، وكذلك توزيع المهام على أفراد المجموعة، بالإضافة إلى مسئوليته المتعلقة بإجراءات الأمن والسلامة.
- مسئول المواد: حامل الأدوات ويتولى مسئولية إحضار جميع تجهيزات ومواد النشاط من مكانها إلى مكان عمل المجموعة، وهو الطالب الوحيد المسموح له بالتجوال داخل الفصل.
- المسجل: الكاتب يتولى مسئولية جمع المعلومات اللازمة تسجيلها بطريقة مناسبة على شكل رسوم بيانية أو جداول أو تقارير.
- المقرر: يتولى مسئولية تسجيل النتائج ويقدم عمل مجموعته وما توصلت إليه من نتائج لبقية المجموعات.
- مسئول الصيانة: يتولى إعادة ترتيب المكان بعد انتهاء النشاط وإعادة المواد والأجهزة إلى أماكنها المحددة.
- المعزز أو المشجع: يتأكد من مشاركة الجميع ويشجعهم على العمل بعبارات تشجيع وتعزيز، ويحثهم على إنجاز المهمة قبل انتهاء المجموعات الأخرى، ويحترم الجميع ويتجنب إحراجهم.
- الميقاتي: يتولى ضبط وقت تنفيذ النشاط.

يمكن دمج مسئولية المسجل والمقرر، كما يمكن دمج مسئول المواد ومسئول الصيانة في المجموعات حتى لا يتعدى أفرادها ثلاثة طلاب.

إن التعلم التعاوني إذا طبق بطريقة صحيحة فإن له كثيراً من المميزات، فهو يساعد على فهم وإتقان المادة المراد تعلمها، وينمي القدرة على تطبيق ما تعلمه الطلاب في مواقف جديدة، وينمي القدرة على حل المشكلات بأسلوب علمي، وينمي القدرة على التعبير، ويؤدي إلى القدرة على تقبل وجهات النظر المختلفة، ويؤدي إلى تزايد حب الطلاب لمدرستهم.

وقد تعددت أهمية ومميزات التعلم التعاوني التي يمكن عرض أهمها على النحو التالي:

- يجعل الطالب محور العملية التعليمية.
- يرفع من مستوى التحصيل الأكاديمي.
- ينمي الثقة بالنفس والشعور بالذات.
- يزيد من قدرة الطالب على اتخاذ القرار.
- يكسب الطالب القدرة على التحكم في وقته، وإعطائه فرصة كاملة للتعلم وإثارة الأسئلة ومناقشة الأفكار، الوقوف على مواطن الضعف ومعالجتها.
- يجعل المدرسة بيئة تربوية تتمتع بالإنسانية لأنها تهتم بجميع الطلاب على اختلاف مستوياتهم وقدراتهم.
- يراعي الفروق الفردية ويتعامل بشكل صحيح وينمي الاتجاهات نحو المدرسة.
- يفيد في تعلم الموضوعات الصعبة أو التي تعتمد على تبادل وجهات النظر، كما يفيد في عمليات المراجعة.

- يحقق الديمقراطية (يعود الطلاب على احترام آراء الآخرين وتقبل وجها نظرهم) وينمي النواحي الوجدانية والقيم الأخلاقية.
- يزيد من دافعية الفرد للتعلم.
- ينمي المهارات اللغوية والقدرة على الإبداع.
- ينمي الاتجاهات وتقدير الذات ومهارات حل المشكلات.
- يحقق فعالية التعلم ومشاركة المعلمين والتفاعل الاجتماعي.
- يقلل من جهد المعلم في متابعة وعلاج الطالب الضعيف، كما يقلل من الأعمال التحريرية للمعلم مثل التصحيح لأنها تكون للمجموعة ككل.

ومن خلال العرض السابق لأهمية ومميزات التعلم التعاوني نجد تعدداً واضحاً لمخرجاته، حيث إن أنشطته مهاراته تعتبر سلوكيات هامة للمتعلمين تدفعهم إلى الأداء الجيد ومن بين أهم هذه المخرجات:

- زيادة التحصيل الأكاديمي.
- تنمية الدافعية عند الطلاب.
- تنمية التماسك والترابط الاجتماعي.
- نمو في عمليات التفكير العليا.
- تحسن ملحوظ في القيم والاتجاهات.
- إنتاج وجهات نظر بديلة.
- يساعد التعلم التعاوني على تكامل الشخصية الطالب.
- يساعد التعلم التعاوني على حل مشكلات الفصل من حيث (إدارة الفصل – التعامل مع الطالب الانطوائي – التعامل مع الطالب

المشاغب – التعامل مع الطلاب ذوي التحصيل المنخفض والطلاب ذوي التحصيل المرتفع).

أهم أساليب واستراتيجيات التعلم التعاوني:

تناولت بعض الأدبيات التربوية التعلم التعاوني على أنه مجموعة من النماذج وأساليب التعلم، بينما تنظر إليه بعض الأدبيات على أنه استراتيجية تدريسية، وسوف نعرض بإيجاز لأهم هذه الأساليب والاستراتيجيات مع شرح مبسط لأحد أهم هذه الأساليب وهو التعلم معاً، مع مراعاة أنه لا يوجد الأسلوب الأمثل أو الاستراتيجية الأفضل لكل المواقف التعليمية، وإما لكل مادة دراسية بل وكل وحدة دراسية أو درس هناك الأسلوب أو الاستراتيجية الأفضل، ويقع هنا العبء الأكبر على المعلم لاختيار الأسلوب أو الاستراتيجية المناسبة التي تتناسب مع الأهداف التي يريد تحقيقها، ومع طبيعة وخصائص طلابه.

١ - دوائر التعلم (التعلم التعاوني الجمعي):

في هذه الاستراتيجية يعمل الطلاب معاً في مجموعة ليكملوا منتجاً واحداً يخص المجموعة، ويشاركون في تبادل الأفكار، ويتأكدون من فهم أفراد المجموعة للموضوع، ويحدد المعلم الأهداف التعليمية التي من المتوقع أن يحققها الطلاب بعد دراسة أحد الموضوعات، ويوزع الطلاب على مجموعات صغيرة بحيث يتراوح عددها ما بين (٣-٥) طلاب نظراً لطبيعة المواد الدراسية التي قد يعتمد على التفكير المنطقي والعلاقات الاستدلالية، شريطة أن تكون هذه المجموعات غير متجانسة. وفي استراتيجية التعلم التعاوني الجمعي (دوائر التعلم) يوجه المعلم الطلاب إلى الجلوس على شكل دوائر حتى يحدث أكبر قدر من التفاعل والانسجام بينهم أثناء التعلم، ثم يحدد المهام التي سوف يتعلمونها في ضوء الأهداف التعليمية التي وضعت مسبقاً، ويحدد أيضاً ألخبرات السابقة (مفاهيم وتعميمات ومهارات ونظريات) ذات العلاقة بتعلم الموضوع الجديد،

ويطلب المعلم من الطلاب في كل مجموعة تقديم تقرير موحد، أو حلولاً ما للمشكلات في نهاية التعلم،÷ ويوجه الطلاب داخل المجموعات إلى التعاون المتبادل بينهم، بحيث لا يتوقف التعاون عند مجموعة على حدة، بل يمكن لأي مجموعة انتهت من الحل أو التعلم أن تساعدهم بقية المجموعات الأخرى.

٢ - عمل الطلاب في فرق متباينة التحصيل:

في هذه الاستراتيجية يتم تقسيم الطلاب إلى فرق، بحيث يتكون كل فريق من أربعة أعضاء غير متجانسين تحصيلياً، ثم يدرس أعضاء كل فريق موضوعاً معيناً يستغرق زمن الحصة الدراسية، على أن يساعد بعضهم البعض ويتعلمون معاً، ثم يتم تقسيمهم مرة أخرى بناءً على التحصيل السابق، وفي التقسيم الثاني يقدم لهم أسئلة تحريرية يجيب عليها كل عضو من أعضاء كل فيق، وهنا يحدث التنافس الفردي شريطة أن تكون هذه الأسئلة تطبيقاً على الموضوع الذي تم التمكن من تعلمه في التقسيم الأول. وفي هذه الاستراتيجية يكون لكل طالب درجتان، أولاهما في أدائه للموضوع السابق، وثانيهما في أدائه للموضوع اللاحق أثناء إجابته على الأسئلة التقويمية التي يجب على كل طالب أن يؤديها منفرداً دون مساعدة من الآخرين، ثم يحسب الفرق بين الدرجتين (الأولى والثانية) لكل طالب، ثم يضاف الفرق بين الدرجتين إلى الدرجة الكلية لمجموعته، وهكذا بالنسبة لبقية أعضاء الفريق، والفريق الذي يحصل على الدرجة المرتفعة يكون هو الفائز، وتعلم أسناء الفائزين على مستوى الفصل، ويتم إعادة تشكيل المجموعات كل فترة، وهذه الاستراتيجية تزيد من دافعية الطلاب نحو الحصول على درجات مرتفعة، خاصة وأن الطلاب ينتقلون من فريق إلى آخر بهدف المسابقات.

٣ - التنافس الجماعي (بين المجموعات):

وتعتمد هذه الاستراتيجية على التنافس بين المجموعات من خلال تقسيم الطلاب داخل الفصل إلى مجموعات تعاونية، حيث يتعلم أفراد كل مجموعة الموضوع المراد تعلمه، ثم يحدث التنافس بين المجموعة ومجموعة أخرى من خلال أسئلة تقدم إلى المجموعتين، ثم تصحح إجابات كل مجموعة، وتعطى الدرجة بناءً على إسهامات كل عضو في الجماعة، بحيث تعد المجموعة الفائزة هي الحاصلة على أعلى الدرجات من بين المجموعات.

٤ - الاستقصاء التعاوني:

تعتمد هذه الاستراتيجية على جمع المعلومات من مصادر متعددة، بحيث يشترك الطلاب في جمعها في صورة مشروع جماعي، ثم يخطط المعلم، والطلاب معاً بحيث يكلف كل فرد في المجموعة بمهام معينة، ويوجه المعلم الطلاب إلى مصادر متنوعة، ويقدم لهم أنشطة هادفة، ثم يحلل الطلاب المعلومات، ويتم عرضها في الفصل أو المعمل، ويتم التقويم من خلال الطلاب أنفسهم، حيث تقوم المجموعات بعضها البعض تحت إرشاد وتوجيه المعلم.

٥ - التكامل التعاوني للمعلومات المجزأة:

تقوم هذه الاستراتيجية للمعلومات المجزأة على تجزئ الموضوع الواحد إلى موضوعات أو مهام فرعية، تقدم إلى كل عضو من أعضاء المجموعة الواحدة، وتكون مهمة المعلم الإشراف على المجموعات، إضافة إلى تميزها بتكامل المعلومات المجزأة من خلال أسلوب تعلم جمعي، ويطلب من كل طالب تعلم جزء معين من الموضوع المراد دراسته في الموقف التعليمي، ثم يعلم كل طالب ما تعلم لزميله بعد ذلك، وهنا يحدث الاعتماد الإيجابي المتبادل بين الطلاب.

٦ - ألعاب ومسابقات الفرق:

وتعتمد هذه الاستراتيجية على تقسيم الطلاب إلى رق دراسية، ويتكون الفريق من (٣-٤) أعضاء يدرسون الموضوع معاً، ثم يقسمون بعد ذلك بناء على مستويات تحصيلهم، ويحدث تسابق بعد ذلك بين كل ثلاثة أو أربعة طلاب متجانسين تحصيلياً في الموضوع الذي درسوه، ويتيح هذا الأسلوب الطالب الانتقال من فريق إلى آخر في ضوء نتائج المسابقات ويقسم المعلم الطلاب داخل الفصل أو المعمل إلى فرق، ثم يقدم تمهيداً لموضوع التعلم في الحصة الأولى (الموقف التعليمي الأول) من خلال أوراق عمل، والمرور والاشتراك في المنافسة أحياناً، وفي الحصة الثانية (الموقف التعليمي الثاني) تجرى المسابقات شريطة أن تكون المادة التعليمية المختارة في صورة ألعاب ومسابقات، وبحيث تنتهي بفوز أحد اللاعبين أو مجموعة اللاعبين في أحد الفرق المنتمية إلى الفصل أو المعمل المدرسي، وبحصول كل فرد على عدد من النقاط يجمع المعلم النقاط الكلية لكل فريق ويعلن عن الفريق الفائز.

٧ - التنافس الفردي:

وتقوم هذه الاستراتيجية على تقسمي الطلاب إلى مجموعات، بحيث لا يزيد عدد أفراد المجموعة على ثلاثة أعضاء غير متجانسين في التحصيل، ويحدث التنافس بين أعضاء كل مجموعة، بحيث يتنافس كل عضو على الحصول على المركز الأول في الموضوع المراد دراسته، ويقوم المعلم بتوزيع الطلاب على المجموعات، ويمدهم بالأنشطة، وبعض المعلومات، ويقومهم فردياً، بحيث يدرسون ويتعلمون منفردين، والذي يحصل على المركز الأول في الموضوع الأول ينتقل إلى جماعة أخرى كي ينافس زملاءه الذين حققوا نفس المركز في الموضوع التالي، وأثناء دراسة الموضوع يعاد الطلاب في المجموعات بحيث يحدث التنافس بين كل طالب وزميله.

٨ - التعلم معاً:

طور هذا النموذج جونسون وجونسون ويعتقد أنه من أفضل نماذج الـتعلم التعاوني في تنمية اتجاهات الطلاب تحسين مستويات تحصيلهم وهو يسير وفـق الخطوات التالية:

- تحديد الأهداف التعليمية: وتتضمن الأهداف الأكاديمية للمادة الدراسية، والأهداف التعاونية التي تهتم بالمهارات التعاونية التي يجب التركيز عليها أثناء الدرس.
- تحديد حجم المجموعة: يتراوح الحجم الأمثل من (٢-٦) أفراد، ويجب أن يحدد حجم المجموعة في ضوء طبيعة المهام والمواد التعليمية والفترة الزمنية المحددة للمهمة، ويجب أن يكون حجم المجموعة صغيراً بدرجة تمكن كل فرد من العمل والمشاركة في المناقشة.
- توزيع الطلاب على مجموعات: يفضل أن تكون مجموعة التعلم التعاوني غير متجانسة القدرات الأكاديمية بحيث تتضمن المجموعة الواحدة القدرات المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة، فالتنوع داخل المجموعة يضمن حدوث التفاعل وإيجاد الترابط الفكري بينهم أثناء المناقشة، مما يؤدي إلى تطوير تفكير الطلاب والاحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة.
- تنظيم حجرة الدراسة: تنظم حجرة الدراسة على هيئة مجموعات تفصل بينها ممرات فسيحة للمعلم، بحيث تجلس كل مجموعة على شكل دائرة وعلى مساحات متقاربة، لتسهيل الاتصال وتبادل الأفكار دون إزعاج المجموعات الأخرى.

- إعداد المواد والأدوات المناسبة: يجب على المعلم أن يعد المواد التعليمية ويوزعها عل الطلاب بشكل يسمح لهم بالمشاركة في تنفيذ المهمة التعليمية، ويمكن إسناد مهمة توزيع المواد والأدوات للطلاب أنفسهم عندما تتوافر لديهم المهارات التعاونية، ويوزع المعلم نسخة واحدة من الأدوات لكل مجموعة كي يضمن اشتراك جميع الأعضاء في استخدامها.
- توزيع الأدوار على الطلاب: يوزع المعلم الأدوار بحيث يكلف كل عضو بأداء دور معين، بحيث تحتوي كل مجموعة على ملخص لما تم مناقشته، ومشجع يعزز إنجاز الهدف، ومقرر يسجل المناقشات، بالتالي تحتوي المجموعة على خمسة أفراد (قائد – مقرر – مسجل – معزز أو مشجع – الميقاتي أو المراقب) ويجب تدوير هذه الأدوار بين الطلاب؛ ليتمكن كل طالب من أداء تلك الأدوار.
- شرح المهمة التعليمية: يوضح المعلم المهمة لكل طالب في المجموعة، كما يوضح الأهداف والإجراءات، ويعطي الأمثلة لمساعدة الطلاب، كما يقوم بتوجيه الأسئلة للتأكد من فهمهم للمهمة التعليمية.
- تكوين الاعتماد الإيجابي المتبادل: يجب أن يوضح المعلم لطلابه أهمية مشاركتهم في تحقيق الهدف المشترك للمجموعة، كما يوضح لهم أن كل طالب مسئول عن تعلمه وتعلم بقية أفراد المجموعة.
- تحديد المسئوليات الفردية: يكلف المعلم كل عضو في المجموعة بأداء جزء معين من المهمة، ولا يمكن لأي عضو أن يوكل عمل لعضو آخر في المجموعة، لأن التعلم التعاوني لا يسمح لأي فرد بالتهرب من مسئوليته في إنجاز المهام، ويمكن لمعلم تحديد أداء كل فرد في

لمجموعة من خلال اختيار أحد الأعضاء لشرح الإجابات أو اختيـــار أحد أوراق الإجابة لتقدير مستوى المجموعة.

- تنظيم التعاون بين المجموعـــات: يمكـــن زيـــادة النتـــائج الإيجابيـــة للمجموعة الواحدة لتشمل الفصل كله، عن طريق إيجـــاد نـــوع مـــن التعاون بين المجموعات المختلفة داخل الفصل، وذلك بإعطاء مكافآت لكل طالب إذا وصولوا إلى معايير التفوق والإتقان.
- توضيح معايير النجاح: يجب على المعلم أن يوضح لطلابـــه معـــايير النجاح في بداي الدرس، ويتم تحديدها في ضـــوء مـــستوى العمـــل المقبول أكثر من تحديدها على هيئة درجات تقارن الطالب بغيره.
- تحديد الأنماط السلوكية المرغوبة: يحدد المعلـــم الأنمـــاط الـــسلوكية المرغوبة التي يجب أن يلتزم بها كل طالـــب قبـــل بدايـــة الـــدرس، واستخدام الأسماء عند التعامل مع أفراد المجموعـــة، عـــدم ارتفـــاع الأصوات، وبعد أن تبدأ المجموعة عملها تكون هناك أنماط ســـلوكية مرغوبة مثل مساعدة كل فرد لزملائه في المجموعة وتشجيعهم علـــى المشاركة والإنصات بعناية لهم.
- توجيه سلوك الطلاب: تبدأ مهمة المعلم في توجيه سلوك الطلاب مـــع بداية عمل المجموعات لإنجـــاز المهـــام التعليميـــة، فيقـــوم المعلـــم بملاحظتهم أثناء العمل ليحدد المـــشكلات التـــي تـــواجههم ويتـــدخل للمساعدة في الوقت المناسب، كما فيد هذه الملاحظة في التأكيد مـــن التفاعل الإيجابي بين الطلاب وتحملهم للمسئولية وإنجـــاز الأهـــداف التعليمية.
- تقديم المساعدة للطلاب: يساعد المعلم طلابه في إنجاز المهـــام مـــن خلال توضيح التعليمات ومراجعة الإجراءات اللازمة لإنجاز المهمـــة

التعليمية وتوجيه الأسئلة ومناقشة المعلومات وإعطاء المكافآت عند تحقيق الهدف.

- تدخل المعلم لتدريس المهارات: أثناء إشراف المعلم على المجموعات يلاحظ أن هناك طلاباً يفتقدون للمهارات التعاونية وعندئذ يجب على المعلم أن يتدخل لتدريس تلك المهارات واقتراح أنماط سلوكية أكثر فاعلية بالإضافة إلى إثابة الأنماط السلوكية الناجحة التي يؤديها بعض الطلاب.
- إنهاء الدرس: في نهاية الدرس يجب أن يكون كل طالب في المجموعة قادراً على أن يلخص ما تعلمه، ويعطي الأمثلة التي توضح فهمه للموضوع الذي درسه وأن يجيب على الأسئلة التي توجه إليه.
- تقويم كم ونوعية التعلم: عن طريق الاختبارات الفردية التي توضح وصولهم للمعايير المحددة وتعلمهم للمفاهيم والمعلومات التي درسوها، وتلقي التغذية الراجعة الخاصة بتحصيلهم وسلوكهم التعاوني.
- تقويم مستوى إجادة عمل المجموعة: بمناقشة كيفية عمل المجموعة ووصولها للهدف المشترك وتوضيح أسباب نجاح بعض المجموعات في تحقيق أهداف التعلم التعاوني بعدة طرق على النحو التالي:
    - إيجاد متوسط درجات الأفراد، وفي هذه الطريقة تجمع درجات أفراد المجموعة معاً، ثم تقسم على عدد أعضاء المجموعة.
    - حساب مجموع درجات جميع الأعضاء في كل مجموعة، ودرجة كل عضو هي مجموع درجاته على كل المهام.

- حساب درجة المجموعة في مشروع فردي، وفي هذه الحالة تعمل المجموعة تقريراً أو مقالاً أو تقدم برنامج عمل ويتم تقويمه، وتكون درجة المجموعة في هذا العمل هي درجة كل فرد بالمجموعة.

كما أن هناك العديد من الاستراتيجيات الحديثة لتطبيق التعلم التعاوني في الفصول والتي تحتاج إلى المزيد من القراءات الإثرائية حولها، حتى يتمكن المعلم من تحديد الأنسب منها في كل موقف تعليمي ومنها:

- المائدة المستديرة/ تنظيم الحلقة.
- فكر – زاوج – شارك. وزاوج هنا بمعنى اعمل مع الزميل.
- استراتيجية المساءلة.
- اعرف – ماذا تعرف – ماذا تعلمت.
- بطاقة تتابع الأحداث.
- استراتيجية خريطة المفاهيم.
- استراتيجية التفكير بالقبعات الست.
- الجيكسو (الأم).

٩ - البنائية ونموذج التعلم البنائي:

لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، ظهرت في السنوات الأخيرة عدة فلسفات حديثة تعتبر كل منها أساساً لعدد من الطرق المستخدمة في التدريس، والتي من شأنها جعل الطالب قادراً على التفاعل مع بيئته وتطويرها. ومن بين هذه الفلسفات والتي تعتبر حديثة الفلسفة البنائية والتي تشتق منها عدة طرق تدريسية متنوعة، وتقوم عليها عدة نماذج تعليمية تهتم بنمط بناء المعرفة وخطوات اكتسابها. وتُعد المعرفة طبيعتها وكيف يتأتى لنا أن نعرف ما هي؟

اعتبارات أساسية عند أصحاب المدرسة البنائية، والبنائية كنظرية للمعرفة ذات جذور في الفلسفة وعلم النفس، ومن المنظور البنائي، تبنى المعرفة بواسطة الفرد من خلال تفاعلاته مع البيئة.

وتعتبر البحوث التي أجراها عالم النفس "جان بياجيه" في نمو المعرفة وتطورها عند الإنسان هي التي وضعت الأساس للفلسفة البنائية، فقد وضع بياجيه نظرية متكاملة ومنفردة حول النمو المعرفي لدى المتعلم، ولهذه النظرية شقان أساسيان مترابطان يطلق على أولهما الحتمية المنطقية، ويطلق على ثانيهما البنائية.

فالعملية التعليمية من المنظور البنائي عملية شخصية، وتأملية وتحويلية تتكامل فيها الأفكار والخبرات ووجهات النظر وبهذا تنمو المعارف والخبرات الجديدة. هذا الأسلوب يعني أن العملية تقم على عملية البناء. وعليه تكمن أهمية الفلسفة التربوية البنائية في أن المتعلم حتماً يقوم بنفسه ببناء المعرفة وامتلاك الحلول للمشكلات، فتصبح هذه المعرفة جزءاً أصيلاً تكون لديه.

والبنائية في أبسط توصيفاتها هي أن يبني المتعلم معرفته من خلال تفاعله المباشر مع مادة التعلم وربطها بمفهومات سابقة وإحداث تغييرات بها على أساس المعاني الجديدة بما يتحول إلى عملية توليد لمعرفة متجددة، وعلى أن يدعم المتعلم ما بناه بحوارات مع المعلمين والقرناء.

افتراضات الفكر البنائي:

- تؤكد البنائية على بناء المعرفة وليس نقلها: ويعني التعلم باعتباره عملية بنائية أنه عملية إبداع المتعلم لتراكيب معرفية جديدة تنظم وتفسر خبراته مع معطيات العالم الخارجي. وبالتالي يصبح لدى المتعلم إطار مفاهيمي يساعده على إعطاء معنى لخبراته التي مر بها. وكلما مر المتعلم بخبرات جديدة كلما أدى ذلك إلى تعديل المنظومات

الموجودة لديه أو تكوين منظومات معرفية جديدة. وليس معنى ذلـك أن التعلم مجرد عملية تراكمية آلية لوحدات المعرفة، ولكنـه عمليـة ابتكار عضوي للمعرفة، بحيث إننا قد نعيـد فيهـا بنـاء التراكيـب المعرفية لدينا من جديد اعتماداً على نظرتنا الجديدة للعالم.

- التعلم عملية نشطة: بمعنى أن المتعلم يبذل جهداً عقليـاً فـي عمليـة التعلم، وذلك للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفـسه. وتنطلـق تلـك العمليات النشطة للتعلم كونها مسئولية المتعلم عـن تعلمـه وليـست مسئولية المعلم.
- النمو المفاهيمي ينتج من خلال التفاوض الاجتماعي التعـاوني حـول المعنى: أي أن الفرد لا يبني معرفته عن معطيات العالم الخارجي من خلال أنشطته الذاتية معها فقط، ولكن يتم بناء المعرفة أيضاً من خلال التفاوض الاجتماعي مع الآخرين في بيئة تعاونية، وبالتالي قد تتعـدل هذه المعاني لدى الفرد من خلال تفاوضه مع الآخرين تبعاً للمنظومـة المعرفية الموجودة لديه. ولذلك ينظر البنائيون إلى المعرفة باعتبارها سياقية ومن ثم يصبح لكل فرد بصمته المعرفية التي تميزه عن غيره.
- المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذوى المعنـى: تهـتم الفلسفة البنائية بالمعرفة القبلية للمتعلم وتعتبرها شرطاً أساسـياً لبنـاء المعنى، حيث إن التفاعل بين المعرفة الجديدة والمعرفة القبليـة لـدى المتعلم يُعد من أهم مكونات التعلم ذي المعنى. وتمثل المعرفة التلقائية أو الذاتية أحد صور المعرفة القبلية التي يكتسبها الفرد ذاتياً من خلال تفاعله مع البيئة.
- ينبغي أن يحدث التعلم من خلال مهام حقيقية: يؤكد هـذا الافتـراض على أهمية التعلم القائم على حل المشكلات، فعندما يواجه المتعلمـون

بمشكلات أو مهام حقيقية يساعدهم ذلك على بناء معنى لما تعلموه وينمي الثقة لديهم في قدراتهم على حل المشكلات، وبذلك يجد الطلاب أن عملية التعلم هي عملية فهم حقيقي لما يتعلموه وليس مجرد حفظ معلومات ووضعها في الذاكرة.

وأهم مبادئ البنائية هي:

المبدأ الأول: ارتباط التعليم بحاجات الطلاب واهتماماتهم.

يرتبط هذا المبدأ بجوهر بناء المعرفة، حيث تتفاعل الخبرة الجديدة مع البناء المعرفي للمتعلم، فالطالب ينظم عالمه في تكوينات أو بناءات ذات معنى يدرك العالم من خلالها، ولذلك فالطالب يحمل إلى المدرسة كل خبراته السابقة الشخصية والتعليمية، فهي رصيده الذي تكتسب الخبرات الجديدة من خلالها معناه.

إن مبدأ البنائية في تقديم قضايا تهم الطلاب وتناسب حاجاتهم يثير تساؤلاً هاماً: هل يدرس الطالب ما يناسب حاجاته في الحاضر أم في المستقبل، إن حل هذه الإشكالية يتطلب مرونة وخيال، يساعد على لتوصل للمحتوى والأسلوب الذي يناسب حاجات المتعلم الحاضرة، والذي يعد نواة يبني عليها لتساعده وتناسب حاجاته في المستقبل ومن هنا يجب تصميم مهام التعلم بما يسمح للطالب بالتأمل والخيال وتعدد الرؤى واختبار مصداقية ما يتعلمه وتوظيف الآليات التي تساعده على فهم العلاقة بين ما يدرسه وعالمه الفعلي.

المبدأ الثاني: بناء المقررات حول المفاهيم أساسية كلية.

حين تقدم المفاهيم الكلية يصل المتعلم للمعنى من تحليلها إلى جزئيات، وأثناء التحليل يدرك المتعلم العلاقة بين المفهوم الكلي الذي بدأ منه والجزئيات التي توصل إليها بالتحليل، وفي هذا التحليل خلق بناء جديد وفهم جديد للمفهوم

الكل والجزئيات، على عكس ما يحدث حين يقدم المعلم جزئيات منفصلة يجد المتعلم صعوبة في إدراكها إدراكاً :لياً.

المبدأ الثالث: تشجيع الطلاب على التعبير عن آرائهم.

إن سعي المعلم لفهم رؤية الطالب لنفسه ولعالمه مبدأ أساسي في النظرية البنائية – حيث لا تنفصل الخبرات الجديدة عن الخبرات القائمة – ويوظف التعلم البنائي هذا الفهم في إثارة دافعية الطلاب للتعلم،وفي تصميمه للمهام التعليمية وبدون هذا الفهم يحول المعلم الطلاب إلى كتلة واحدة أو قالب واحد سواء في تدريسه لمادته أو لتوقعاته لأدائهم، مما يحرم الكثيرين منهم من فرص التميز، وقد يعرض الكثير منهم لمخاطر صعوبات التعلم أو التخلف الدراسي. حيث يتفاوت الطلاب في قدرتهم على التواؤم للنموذج الواحد الذي يفرضه المعلم.

المبدأ الرابع: تطوير المقرر لإمكانات الطلاب العقلية والوجدانية والاجتماعية.

تنشط عمليات التعليم والتعلم حين تتواءم متطلبات النجاح في المقرر التعليمي مع إمكانات الطلاب، وهذا يعني وجود علاقة بين متطلبات المقرر ما يحمله الطالب من خبرات واستعدادات. ولذلك فإن هذا لمبدأ يعني مسئولية المعلم عن تطويع المقرر تبعاً لحاجات الطلاب، بحيث يخاطب ما لديهم من خبرات واتجاهات وتوقعات. فإن أخفق المعلم في تحقيق هذا المبدأ فقد أفرغ المقرر من معناه بالنسبة للطلاب وحوله إلى عبء ثقيل.

المبدأ الخامس: دمج قياس التعلم داخل عملية التدريس.

القياس التربوي عنصر أساسي في عملية التعليم والتعلم، حتى إن هناك من يرى أن القياس مدخل لإصلاح التعليم وهذا صحيح، ولكن أي قياس، إذا استبعدنا بعض الاجتهادات الفردية أو بعض التجديد فإننا نجد أن القياس يأتي بعد انتهاء المعلم والمتعلم من وحدة تعليمية أو أكثر بهدف الاطمئنان إلى أن الطالب

قادر على الإجابات الصحيحة التي تضمن له النجاح. وفي هذه الحالة يتراجع التفكير بكل صوره وتصبح المعلومة الجاهزة هي الهدف الأعلى للمعلم والمتعلم، وهذا يتناقض مع البنائية التي توجه عملية التعليم والتعلم لتعديل وتطوير البناء المعرفي للطلاب من خلال التفاعل مع الخبرات التعليمية الجديدة.

ويهدف القياس البنائي لتقدير مدى فهم المتعلم لعالمه، ومدى تمكنه من تعديل وإعادة تنظيم خبراته السابقة نتيجة لتفاعله مع خبرات جديدة. والقياس البنائي له وظيفة تشخيصية، حيث يستخدم المعلم القياس للتعرف على أوجه القوة والقصور في فهم المتعلم لخبرات التعلم الجديدة، وتنظيمها في بنائه المعرفي، ومن هذه الوظيفة التشخيصية يضع المعلم خطته لتناسب حاجات المتعلم، فالقياس البنائي لا يهدف إلى تصنيف الطلاب أو ترتيبهم، إنما يهدف إلى تعميق فهمهم لعالمهم من خلال التعرف على أوجه القوة والقصور لديهم.

نموذج التعلم البنائي:

تتعدد نماذج التدريس القائمة على الفلسفة البنائية، نظراً لما تتضمنه تلك الفلسفة من نظريات عديدة في عملية التعليم والتعلم، وتؤكد هذه النماذج على الدور النشط للطالب في التعلم، كما تؤكد على المشاركة الفكرية للطالب بحي يحدث تعلماً ذا معنى قائم على الفهم. ويُعد نموذج التعلم البنائي أحد النماذج التعليمية القائمة على المبادئ الرئيسة للفلسفة البنائية والذي يعمل على تحقيق أهدافها، كما أنه يهتم بجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية، فالمتعلم هو الذي يقوم بالبحث عن المعرفة أو التفكير للوصول إلى أكبر عدد ممكن من الحلول لمشكلة معينة مستخدماً قدراته الخاصة، لذا فهو من النماذج التي تساد على تنمية التفكير.

ويسير نموذج التعلم البنائي وفق أربع مراحل متتابعة هي: مرحلة الدعوة، ومرحلة الاستكشاف والاكتشاف، ومرحلة اقتراح التفسيرات والحلول، ومرحلـــة اتخاذ الإجراءات بهدف تحقيق الأهداف التعليمية المحددة.

مراحل نموذج التعلم البنائي:

مرحلة الدعوة:

ويُقصد بهذه المرحلة أن يقوم الملم بجذب انتباه الطلاب إلـــى مـــا يريـــد عرضه عليهم، سواء أكان درساً أم مشكلة معينة يريد منهم الوصول إلى حلهـــا، إذاً مرحلة الدعوة متوقفة في المقام الأول على المعلم وشخصيته والطريقة التـــي يتبعها في جذب انتباه طلابه، وقد تتم عملية الدعوة من خلال قيام المعلم بطـــرح بعض الأسئلة أو المشكلات التي قد تبدو محيرة أو متناقضة لدى الطلاب، إلا أن مثل هذا النوع من الأسئلة هو الذي يدعو الطلاب إلى التأمل والتفكر لأنها تثيـــر دهشتهم، فعلى سبيل المثال: في مجال الرياضيات، إذا كان الدرس الذي ســـوف يتم تناوله هو درس التوازي، فإن المعلم قد يبدأ هذا الدرس بالسؤال التالي: مـــن يمكنه أن يعطي أمثلة من الطبيعة على نماذج تحقق خاصية التوازي؟

مرحلة الاستكشاف والاكتشاف والابتكار:

تأتي هذه المرحلة بعد المرحلة السابقة والتي يكون فيه المعلم قد قام بطرح مشكلة على الطلاب، طالباً منهم التوصل إلى حل لتلك المشكلة ويقـــوم المعلـــم بتقسيم الطلاب إلى مجموعات عمل غير متجانسة فيقوم الطلاب من خلال اعمل بتلك المجموعات بتحدي قدراتهم العقلية، والبحث عن إجابات لما يتولد لديهم من أسئلة واستفسارات أثناء قيامهم بالملاحظة والتجريب، ثم بد ذلك يقوم كل طالـــب بطرح ما توصل إليه من أفكار ومقترحات على أقرانه من الذين يبحثـــون عـــن حل للمشكلة نفسها، لأن العمل هنا يتم بروح الجماعة ويجب ملاحظة أنه لـــيس

من الضروري أن تعمل جميع المجموعات بالعمل نفسه، وإنما قد تقوم كل مجموعة بمهمة معينة تعمل على تحقيقها.

مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول:

تعتمد هذه المرحلة بشكل أساسي على الطلاب، حيث يقومون بتقديم ما تم التوصل إليه من تفسيرات وحلول ومقترحات، وذلك من خلال الطالب الذي قد أنابته كل مجموعة للتحدث باسمها. فتقوم المجموعات الواحدة تلو الأخرى بتقديم ما توصلت إليه. ولا نغفل في هذه المرحلة الدور الأساسي الذي يؤديه المعلم، فهنا يقوم المعلم بالاستماع الجيد لمقترحات الطلاب دون تدخل أو اعتراض، حتى وإن كان في مقترحاتهم ما هو خطأ أو غير صحيح، فيجب عليه ألا يقابل هذه الأشياء بنوع من السخرية أو الاستهزاء أو التقليل من شأن هؤلاء الطلاب، حتى لا يصيبهم بنوع من الإحباط، ولأن هدف البنائية هو جعل الطالب معتمداً على نفسه في البحث عن الحقيقة فإذا توصل إليها بشكل خطأ في المرات الأولى فإنه بعد ذلك سوف يصل إلى هذه الحقيقة بشكل صحيح.

ولكن ليس المقصد بذلك أن يقبل المعلم مقترحات الطلاب الصحيحة وغير الصحيحة ويسلم بها ويعتبرها حلولاً صالحة للمشكلة، وإنما استماعه الجيد لما يقدم إليه من مقترحات وحلول يكون أثناء عرض الطلاب لمقترحاتهم، إلا إنه أثناء التعقيب وبعد انتهاء المجموعات جميعها من عرض كافة مقترحاتهم يقوم بمناقشة هذه المقترحات مع كل مجموعة على حدة، فالمقترحات الصحيحة ينوه عنها ويطلب من الطلاب تقديم تفسيراً لهذه المقترحات أو الحلول، أما المقترحات غير السليمة فإنه أثناء مناقشة الطالب لها، يكون المعلم قد توصل أو استنتج الأسباب التي جعلت الطلاب يقومون بهذا التفكير الخطأ، فيقوم بإرشادهم إلى الطريق الصحيح والسليم الذي يجعلهم يتوصلون إلى الحل الصحيح لمشكلة بأنفسهم.

ومما سبق نجد أن هذه المرحلة تُعد أهم مرحلة بالنسبة للمعلم حيث إنهـا تساعده في التعرف على المستوى الحقيقي لطلابه، كما تساعده في التوصل إلى بعض الفروق الفردية الموجودة لدى الطلاب، ليس هذا فحسب، بل إنها تـساعده أيضاً في التعرف على بعض طرق وأساليب التفكير الخطأ، التـي قـد يتبعهـا الطلاب أثناء حلهم لبعض المشكلات التي تواجههم ومن ثـم إيجـاد الطرائـق المناسبة لعلاجها.

مرحلة اتخاذ الإجراء:

في هذه المرحلة يقوم الطلاب بتطبيق ما تم التوصل إليه مـن مقترحـات ونتائج وتفسيرات في خبرات جديدة يمرون بها، أو في مشكلات أخرى يبحثـون عن حل لها. وبالتالي في هذه المرحلة قد يقوم المعلم بإعطاء الطـلاب مـشكلة معينة قد تكون مماثلة إلى حد ما المشكلة الأساسية المطروحة سابقاً ويطلب مـن الطلاب أن يقوموا بإيجاد الحلول المناسبة لتلك المشكلة، ومن هنا نجد أن هـذه المرحلة تعطي فرصة كبيرة للمعلم كي يقوم بتقويم طلابـه كمـا أنهـا تعطـي الطلاب الفرصة أيضاً كي يقوّموا أنفسهم. ويقتصر دور المعلم هنا على التوجيه المعقول للطلاب أثناء قيامهم بالأنشطة المختلفة وتشجيعهم على مواصلة القيـام بهذه الأنشطة دون تدخل كبير منه.

ومراحل نموذج التعلم البنائي متكاملة فيما بينها، حيث تؤدي كل مرحلـة مهمة معينة تمهيداً للمرحلة التي تليها، فمرحلة الدعوة تؤدي إلى دفـع الطـلاب إلى البحث للوصول إلى حل فيما يعرض عليهم بهذه المرحلـة، وفـي مرحلـة الاستكشاف والابتكار ينخرط الطالب في الأنشطة بحثاً عن لحل فيما يعرض في المرحلة السابقة، وفي مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول يقود المعلم الطلاب إلى التوصل إلى الحقائق والمفاهيم والقوانين المطلوبة من خلال حلولهم وتفـسيراتهم ومقترحاتهم، وفي مرحلة اتخاذ الإجراء يتم تطبيق المفاهيم التي تم التوصل إليها

في مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول في مواقف مشابهة أخرى، وفي أثناء قيام الطلاب بممارسة أنشطة مرحلة اتخاذ الإجراءات قد تصادفهم معلومات جديدة تؤدي إلى دعوة جديدة وهكذا تبدأ حلقة جديدة من نموذج التعلم البنائي.

ومن واقع اعتماد نموذج العلم البنائي على الفلسفة البنائية، لذلك فالدور الذي يؤديه المعلم وفق نموذج التعلم البنائي لابد وأن يختلف عن الدور التقليدي الذي يمارسه المعلم في الفصل التقليدي. وهناك اتفاق كبير عن أن دور المعلم ليس توزيع المعرفة ولكن تزويد الطلاب بالفرص والحوافز لبناء المعرفة، إن المعلمين مرشدون والمتعلمين صناع المعنى، كما يعتبر المعلمون في التعلم البنائي منسقين وميسرين ومستشارين، ومدربين، وللمعلم داخل قاعة الدرس البنائية دور كبير في تحويل النظرية إلى ممارسات.

وهناك أربع خصائص أساسية تعتبر محددات لشخصية المعلم البنائي نذكر فيما يلي:

- الكفاءة: يشعر المعلم أنه قادر على حل ما يواجهه من عقبات ومشكلات وهو قادر على التمييز بين المشكلات التي يملك زمامها وتلك التي لا صلة له فيها.
- الوعي بالذات: لديه وعي بتفكيره – وعي بالمعتقدات والخبرات والأفكار التي ينطلق منها وأيضاً معتقدات وخبرات وأفكار الآخرين – حيث إن هذا الوعي عامل أساسي في التواصل.
- المرونة: القدرة على التفكير في البدائي – حلول بديلة لمشكلة واحدة – والقدرة على أن ينظر للأمور من وجهة نظر الآخرين.
- المهنية والحرفية: أي السعي بتجويد الأداء، يسعى للحصول على التغذية الرجعية من الآخرين وتوظيفها لتحسين أدائه وهو على يقين من أن التميز عملية مستمرة ونامية.

ودون إغفال الكثير من الحقائق المحيطة بواقع الفصل والمدرسة والتي أبرزها الالتزام بمقرر معين في زمن معين وارتباط العملية التعليمية بكاملها بالامتحانات ونوعيتها، إضافة إلى الأعداد الكبيرة داخل كثير من الفصول، فإنه يمكن التحرك التدريجي نحو استخدام البنائية في بعض الدروس، من خلال مجموعة من الممارسات الجيدة التي يمكن أن يقوم بها المعلم في هذا الصدد منها:

- إتاحة فرص لأن يجيب الطالب بنفسه عن سؤال يتطلب معلومات جديدة مبنية على شيء سبق أن تعلمه الطالب، وأن يترك الطالب ليعبر عن مشاعره بعد الحل وما يكون قد استفاده من العمل بنفسه.
- إعطاء أسئلة تتطلب تفكيراً ومشكلات مفتوحة النهاية وإعطاء وقتاً لتلقي استجابات ومناقشتها.
- إتاحة فرص للعمل في مجموعات صغيرة يتعاون أعضاؤها في الحل أو القيام بمهمة تعليمية معينة بأنفسهم.
- تشجيع الحوار بين الطلاب وبعضهم والمناقشات للبحث عن حلول أخرى يأتي بها الطلاب أنفسهم.
- إعطاء واجبات منزلية وتشجيع أن يقوم الطلاب بشرح ما توصلوا إليه لزملائهم بعد عودتهم للفصل.
- توفير مصادر تعلم متعددة وإعطاء قائمة بها خاصة تلك المتوفرة في المكتبة أو التي يحضرها المعلم معه.
- تشجيع استخدام الطلاب البرمجيات والأقراص المدمجة والإنترنت للحصول على معلومات إضافية لما يقومون بدراسته.
- تشجيع عمل مشروعات فردية وإعطاء جوائز مادية وأدبية.

- تشجيع حب الاستطلاع وأن يسأل الطلاب أسئلة ويتــرك لــزملائهم الإجابة عنها فوراً أنو في حصص تالية.
- تضمين بعض الاختبارات غير مألوفة – تتطلب مهارات عليــا مــن التفكير – ويمكن ألا تدخل في تقيمي الطالب في أول الأمــر ولكــن لتعويده عليها.
- يُطلب من الطالب الذي توصل إلى حل معين أو معلومة جديدة بنفسه أن يشرح لزملائه كيف ربــط بــين معلوماتــه الــسابقة والموقــف المعروض عليه.
- تشجيع الطالب على الثقة بنفسه وأنه يستطيع النجاح بل التفوق اعتماداً على نفسه وتفكيره ومجهوداته الذاتية، مع إحساس حقيقي بأنه يمكــن تحقيق ذلك من خلال بعض الاختبارات داخل أو خارج الفصل.
- توفير بيئة تعلم مبهجة خالية من التوتر والشد، ذلك أن وجدان المتعلم لا يقل أهمية عن معلوماته ومعارفه.
- إدارة الفصل ديمقراطياً وبما يشعر الطالب بوجوده وتفرده والاطمئنان إلى العدالة والمساواة في التعامل معه.

موازنة بين التعلم البنائي والتعليم التقليدي:

إن التغيير من النظريات السلوكية المستقرة إلى النظريات المعرفية لــيس بالأمر اليسير، فهو مثل أي تغيير له جوانبه الإيجابية والسلبية. جوانبه الإيجابية التي تيسر بناء جيل قادر على مواكبة متطلبات العصر المتجــددة والمتلاحقــة، ويستوعب التدفق المعرفي بل ويضيف إليه. وجوانبه السلبية التــي تتمثــل فــي المخاطرة بالتخلي على قواعد راسخة وممارسة مجربة، والتقــدم نحــو تجربــة جديدة، بكل ما تتطلب من جهد ووقت والتزام. وقد نجــم هــذا التــأرجح بــين

إيجابيات وسلبيات التغيير أن أصبح النظام التعليمي يواجه ازدواجية في الأهداف والممارسات، ازدواجية يشعر بها كل أطراف العملية التعليمية يمكن أن نلخص بعض جوانبها فيما يلي:

- نريد للطلاب أن يتعلموا وتنموا قدراتهم العقلية – ولكن عليهم أن يحسنوا درجاتهم على اختبارات تقيس المستويات الدنيا من التفكير.
- نقول إننا نحترم الإبداع – ونقصر الامتحانات على إجابات معيارية أو اختيار من متعدد.
- نريد للطلاب أن يأخذوا الوقت الذي يكفيهم كي يتعمقوا في المعلومات ويتأملوا في النتائج ويطرحوا القضايا والإشكاليات – ولكن هناك جدول زمني دقيق يضمن الانتهاء من المقرر في الوقت المحدد.
- نقدر التفكير – ولكن ترصد الجوائز للأداء الرياضي والفني.
- نطلب من المعلمين تعليم التفكير – ولكن تقديراتهم مستمدة من التزامهم بتحضير الدرس ومعدلات نجاح طلابهم.
- هذا التناقض الذي يقع فيه المعلم يتطلب وقفة جادة، لا تقل في أهميتها عن تقديم الرؤى الحديثة. وإذا كانت هذه الازدواجية توحي بالمقارنة بين التعلم البنائي والتعليم التقليدي، فإننا نؤكد على أن واقع الأمر ليس حدياً إلى الدرجة التي تبدو، فالمعلم بخبرته وضميره المهني يسعى جاهداً لكل ما هو جديد، ولكل ما يقتنع بقيمته لتحقيق أهدافه، ومن هنا فهو يمارس ولا شك الصيغ المختلفة للتعليم المعرفي، بقدر ما تسمح به قيود الواقع ومع ذلك فالواقع يؤكد أوجه الاختلاف في وجود بعض أوجه الاتفاق.

ولذا وجب علينا أن نقدم بوضوح أوجه الاختلاف بين الفصل التقليدي والفصل البنائي، ليس بهدف إضافة معلومات وإنما بهدف تعديل في البناء المعرفي، أو التكوين الخاص بالتعليم والتعلم وفي الاعتبار أنه لا يوجد فصل بنائي مائة في المائة ولا يوجد فصل تقليدي مائة في المائة. والهدف هو إعادة النظر في الممارسات الفعلية، وتأمل نتائجها.

التعلم التقليدي:

- يقدم المقرر كأجزاء، مع التأكيد على المهارات الأساسية.
- يلتزم المعلم بشدة بالمقرر.
- تعتمد الأنشطة الصفية على ما ورد بالكتاب المقرر.
- ينظر كثير من المعلمين للطلاب باعتبارهم متلقين فيقدموا لهم ما يرونه مناسباً.
- العلاقة ثنائية وخطية بين المعلم والمتعلم.
- يسعى المعلم للحصول على الإجابة الصواب كدليل لما حققه الطالب.
- لا يرتبط قياس التعلم بعملية التدريس ويتم القياس بإجراء الامتحانات.
- يعمل الطلاب بصورة فردية.

التعلم البنائي:

- يقدم المقرر كوحدة كلية، ويؤكد على المفاهيم الكبرى.
- يهتم المعلم أساساً بأسئلة الطلاب.
- تعتمد الأنشطة الصفية على مصادر آلية من واقع البيئة.
- ينظر المعلم لكل طالب باعتباره عالم مستقل له رؤيته الخاصة وبنائه الخاص عن العالم من حوله.
- العلاقة تفاعلية بين المعلم والطلاب، وهو وسيط بين الطلاب والبيئة.
- يسعى المعلم لوجهة نظر الطالب كي يفهم ما فهمه الطالب ويستخدم هذا الفهم في تخطيط الدروس التالية.

- يدخل قياس التعلم في نسيج عملية التدريس، ويتم من خلال ملاحظة المعلم للطلاب أثناء قيامهم بالمهام التعليمية.
- يعمل الطلاب في مجموعات.

إن الفصل البنائي يمثل تحولاً:

من	إلى
§ الاعتماد على التقييم الخارجي الذي يقوم فيه المعلم بإعطاء درجة.	§ اعتبار الطالب عنصراً في التقييم، ويكون التقييم الخارجي بهدف تصحيح المسار وتنمية التقييم الداخلي الذاتي للمتعلم.
§ تقديم خرائط معرفية جاهزة وجديدة يقوم الطالب بالتدرب عليها بهدف إحداث التغيير.	§ العمل من خلال الخرائط المعرفية النابعة من خبرات الطلاب الشخصية، وخلق الأطر التي تسمح لهم باختبار مصداقيتها وتعديلها.
§ تحديد دقيق للصواب والخطأ.	§ مساعدة المتعلم على الفهم والتوسع والانطلاق في التفكير في بدائل.
§ فرض نماذج تمثل واقع لا يرتبط بالمتعلم.	§ السماح بتنوع التعبير عن جوانب القوة والقدرات والمعرفة.
§ قياس يؤكد على أن المعرفة خارج المتعلم	§ قياس يسمح للمتعلم بخلق معنى لفيض المعلومات التي يتلقاها وتنظيمها في بنائه المعرفي.
§ النظر للمتعلم على أنه لا خبرة لديه ولا قيمة لرأيه.	§ النظر للمتعلم كمصدر للتفاعل الإيجابي بما لديه من خبرات سابقة يبني على أساسها الخبرات الجديدة، وبالتالي تكتسب آراؤه قيمة.

§ الفصل بين المقرر والممارسة والتقييم.	§ بناء منظومة واحدة عناصرها المقرر والممارسة والتقييم.
§ اعتبار أي نقد يوجه نحو المؤسسة التعليمية يعبر عن توجه سلبي ويجب مقاومته.	§ اعتبار أي نقد يوجه نحو المؤسسة التعليمية يهدف إلى تعديل المسار ورفع كفاءة اتخاذ القرار.

وفي النهاية يمكننا القول إن التعلم البنائي والتعلم النشط وجهان لعملة واحدة: المتعلم إيجابياً وفعالاً، نشطاً يطرح الأسئلة، ويكتشف العلاقات، ويعدل من بنائه المعرفي باستمرار أثناء تفاعله مع أقرانه داخل وخارج الفصل، والمعلم باعتباره ميسراً للعملية التعليمية يشجع المتعلم على طرح الأسئلة ويشركه في الأنشطة المختلفة وبما يوفره من بيئة تعليمية ثرية.

سادساً – مصادر التعلم النشط اختيارها واستخدامها:

تعد مصادر التعلم مكوناً من مكونات التعلم النشط، فلم يعد اعتماد أي نظام تعليمي أو استراتيجية تعليمية على مصادر التعلم درباً من الترف، بل أصبح ضرورة من الضرورات لضمان نجاح تلك النظم والاستراتيجيات، وجزءاً لا يتجزأ من بنية منظومتها، لما لها من تأثير واضح على عملية التعليم/ التعلم، حيث إن مصادر التعلم الجيدة تحقق وظائف عدة مثل توضيح المعاني والأفكار والحقائق، وجعل الدرس أكثر إثارة وتشويقاً، كما أن لها قيمة كبيرة في جعل الخبرة التربوية حية وهادفة.

ومصادر التعلم لا تستخدم من أجل ذاتها، ولكن معلم المرحلة الثانوية المتمكن الواعي بمفهوم التعلم النشط يعرف أهميتها وكيفية استخدامها، ومدى ملاءمتها لمستويات طلابه وخصائص المرحلة العمرية لهم. ومدى ارتباطها بأهداف ومحتوى مادته، وأن العبرة ليست بكثرة ولا تعدد مصادر التعلم في

الدرس أو قلتها، وإنما العبرة في استخدامها أو طلبها في التوقيت المناسب مما ييسر من عملية التعليم/ التعلم.

ومصادر التعلم هي كل أداة أو وسيلة يستخدمها المعلم أو يطلب من طلابه استخدامها أو البحث عنها أو فيها بغرض تحسين علمية التعليم/ التعلم، وتوضيح المعاني والأفكار، أو التدريب على المهارات، أ, ممارسة التفكير وتنمية الاتجاهات الإيجابية، وغرس القيم المرغوب فيها.

وتنبع أهمية مصادر التعلم وتحدد أدوارها في عملية التعلم النشط من طبيعة الأهداف التي يتم اختيار المصدر لتحقيقها من المادة العلمية التي يراد للطلاب تعلمها، ثم من مستويات نمو المتعلمين الإدراكية، فمصادر التعلم التي يتم اختيارها للمراحل التعليمية الدنيا تختلف إلى حد ما عن المصادر التي نختارها للمراحل التعليمية المتقدمة كالمرحلة الثانوية. ويمكن حصر بعض الأدوار التي تلعبها مصادر التعلم في تفعيل التعلم النشط في المرحلة الثانوية في الآتي:

- اشتراك جميع حواس الطالب في عملية التعليم/ التعلم، يؤدي إلى ترسيخ وتعميق هذا التعلم ببقاء الخبرة التعليمية حية لأطول فترة ممكنة، مما يترتب عليه بقاء أثر التعلم.
- تتغلب على اللفظية وعيوبها.
- تساعد في نقل المعرفة والبحث عنها وتثبيت عملية الإدراك.
- تنمي مصادر التعلم قدرة الطالب على التأمل، ودقة الملاحظة، واتباع التفكير العلمي، للوصول إلى حل المشكلات.
- يؤدي تنويع مصادر التعلم إلى تكوين مفاهيم سليمة.
- تنمي القدرة على البحث والإطلاع.
- تحقق نوعاً من اقتصادية التعليم بتقليل الجهد واختصار الوقت من المتعلم والمعلم.

- تعلم بمفردها كالإنترنت والتلفزيون التعليمي والرحلات والمتاحف،... الخ.
- تساعد على تنويع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين.

وتتعدد المصادر التعليمية بصورة يصعب حصرها، كما يقسمها التربويون إلى عدة تقسيمات سنعرض لاثنين هما الأقرب لطالب المرحلة الثانوية منها:

أولا: أنواع المصادر التعليمية وآثارها على الحواس:

المجموعة الأولى مصادر بصرية: الصورة المعتمة، والشرائح، والأفلام الثابتة، والسبورة، والخرائط، والكرة الأرضية، واللوحات والبطاقات، والرسوم البيانية، والنماذج والعينات، والمعارض والمتاحف، والكتب والمراجع والمجلات العلمية، والمعامل المدرسية (معمل العلوم – معمل الرياضيات)، والمكتبة المدرسية.

المجموعة الثانية المصادر السمعية: الإذاعة المدرسية، والمذياع (الراديو)، وأجهزة التسجيل الصوتي، والأسئلة الصفية الجيدة.

المجموعة الثالثة المصادر السمعية البصرية: جهاز الكمبيوتر والشبكة العالمية الانترنت ومعامل الوسائط المتعددة بالمدارس والأفلام المتحركة والناطقة والتلفزيون التعليمي والفيديو التعليمي.

المجموعة الرابعة الخبرات المباشرة: الرحلات التعليمية والمعارض التعليمية والمتاحف المدرسية.

وتقسم المصادر التعليمية من حيث استعمالها إلى: مصادر تعلم فردي: وتستخدم بواسطة فرد واحد، ومصادر تعلم جماعي: تستخدم لتعليم مجموعة من الدارسين في مكان ما في وقت واحد.

وأهم قواعد اختيار مصادر التعلم هي:

- أن يناسب مصدر التعلم المادة العلمية والأهداف المراد تحقيقها سواء في الدرس أو الوحدة الدراسية.
- فهم المعلم الجيد لأساليب التعلم النشط وتحديد المناسب منها.

- إلمام المعلم بالسمات النفسية وخصائص النمو لطلاب المرحلة الثانوية.
- أن تناسب الطلاب من حيث خبراتهم السابقة.
- أن تعبر بصدق ووضح عن الرسالة التي يرغب المعلم توصيلها إلى المتعلمين.
- أن يتناسب حجمها، وعددها أو مساحتها مع عدد طلاب الصف.
- أن تساعد على اتباع الطريقة العلمية في التفكير.
- في حالة المصادر المصنعة بواسطة الطلاب يجب أن تتوافر المواد الخام اللازمة لصنعها مع رخص تكاليفها ويفضل أن تكون من خامات البيئة.
- أن يكون المردود التربوي يتناسب مع ما يبذل في استعمالها من جهد ووقت ومال.
- أن يكون استعمال المصدر ممكناً وسهلاً.

أما قواعد استخدام مصادر التعلم فهي:

- معرفة بطبيعة الظروف المحيطة بالمصدر التعليمي.
- في حالة المصادر التكنولوجية معرفة بمهارات وتقنيات التشغيل.
- تهيئة أذهان الطلاب لاستقبال محتوى المصدر التعليمي من خلال:
  - توجيه مجموعة من الأسئلة إلى الطلاب تحثهم على متابعة المصدر.
  - تحديد مشكلة معينة يساعد المصدر على حلها.
- تهيئة الجو المناسب لاستخدام المصدر مثل الإضاءة، التهوية، توفير الأجهزة، أو إمكانية حصول الطالب على المصدر في حالة تكليف المعلم له بالبحث عن موضوع معين.
- استخدام المصدر في الوقت والمكان المناسب.
- إمكانية استخدام المصدر أكثر من مرة كلما أمكن ذلك.
- العرض أثناء استخدام المصدر بأسلوب شيق ومثير.
- التأكد من رؤية جميع المتعلمين للمصدر خلال العرض.

- التأكد من تفاعل جميع المتعلمين مع المصدر.
- الإجابة عن أية استفسارات ضرورية للمتعلم حول المصدر التعليمي.

نهاية نؤكد على الاهتمام بالدور الذي تلعبه المصادر التعليمية في عملية التعليم/ التعلم من حيث تجديد وتطوير الفعالية التربوية، وفي استغلال طاقات وإمكانات المتعلمين الكامنة، وحفزهم على التعلم بسهولة، لهذا لابد من التأكيد على المسئولية الملقاة على عاتق معلم المرحلة الثانوية في اختيار وانتقاء مصادر التعلم من جل استخدامها بشكل فعال ومؤثر في التعلم النشط.

سابعاً – إدارة بيئة التعلم النشط ومكوناتها ومهاراتها :

المعلم هو المحور الرئيس في مدى فاعلية التعلم النشط، وتمثل إدارته الجيدة لبيئة التعلم المعتمدة على مشاركة طلابه وإدماجه لهم في التخطيط والتنفيذ لعملية التعليم/ التعلم، مساعدة على توفير الجهد والاستغلال الأمثل لزمن التعليم وعنصراً مهماً في تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة.

وتتسم بيئة التعلم النشط بعمليات ديمقراطية، يقوم فيها الطلاب بأدوار نشطة في القرارات التي تتعلق بما ينبغي دراسته وكيف، ويوفر فيها المعلم درجة عالية من البنية في تشكيل وتكوين المجموعات، وفي تحديد الإجراءات العامة، ولكنه يترك الطلاب يتصرفوا في التفاعلات داخل جماعاتهم حسب خطة الاستراتيجية التدريسية المستخدمة، وهنا يجب أن نفرق بين عمليتين هما: إدارة بيئة التعلم وضبط الصف:

- إدارة بيئة التعلم النشط: مجموعة من الأساليب والإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم بهدف تنظيم الطلاب والوقت ومكان التعلم (الفصل – المعمل – المكتبة...)، ومصادر التعلم بهدف تفعيل عملية التعليم وحدوث عملية التعلم الجيد، ولتنمية الأنماط السلوكية والمهارية المطلوبة لدى طلابه، وتهيئة الجو الودي ونظام اجتماعي فعال ومنتج داخل بيئة التعلم.

- ضبط الصف: مقدرة المعلم على ضبط أداء وسلوكيات الطلاب للسير في اتجاه معين من وجهة نظره دون الالتزام بقواعد متفق عليها، ويعتمد فقط على قوة شخصية المعلم وتمكنه من حفظ النظام، والهدوء داخل الصف.

ومع ظهور الأساليب التربوية الحديثة التي تؤكد على ضرورة أن يكون الطالب هو محور العملية التعليمية. أن يكون له دور إيجابي في عملية التعليم/ التعلم، وبالتالي إشراكه بنسب في إدارة عملية التعلم، ومع التأكيد على دور التعلم النشط وهو ما أدى في جملته إلى إدارة بيئة التعلم بتلك التغيرات التربوية، ومع مراعاة خصائص طلاب المرحلة الثانوية حيث تختلف إدارة بيئة التعلم التي يتمركز فيها التعليم حول المتعلم، إذ يقوم المتعلم بدور فعال ومختلف في إدارة بيئة التعلم، تتركز فيها الأنشطة حوله مما يسمح له بالقيام ببعض الأعمال الإدارية داخل مكان التعلم، ويتطلب هذا تفويض السلطة للطلاب بمنحهم بعض الحرية في إدارة بيئة التعلم ذاتياً تحت إشراف وتوجيه المعلم. الأمر الذي يتطلب وضع مجموعة من القواعد العامة للتعامل داخل بيئة التعلم والتي تتحقق مع مجموعة من المعايير منها:

- أن تكون قواعد العمل داخل الفصل متوافقة مع قواعد وسياسات المدرسة وداعمة لها. مثل: (الاهتمام بنظافة المكان – احترام المعلم – احترام الإدارة المدرسية.. الخ).
- أن تقدم هذه القواعد الأسس الواضحة لكل النواحي الأساسية لما هو متوقع عن السلوك السوي للطلاب، وأمثلة إيجابية للسلوك الملائم بشكل واضح.
- أن يدعم كل سلوك بمبررات عقلانية، بشكل يبين ضرورة هذا السلوك وفائدته لسير العمل في الفصل بشكل إيجابي.
- أن تكون هذه القواعد محددة ليست كثيرة، بل إن عدداً قليلاً من القواعد الجيدة يمكن أن تؤتي ثمارها بشكل فعال عن قائمة طويلة من القواعد غير المحددة.

- أن يكون هناك حافز لمن يتبعها؛ لأنه بدون حوافز دعم لمن يتبع هذه القواعد فسوف يحدث فشل في تطبيقها.

وهناك عدة معايير يجب الالتزام بها عند صياغة هذه القواعد منها:

- أن تكون هذه القواعد مقبولة من المعلم والطالب، ويتطلب ذلك أن تكون معقولة ومرنة ويتعاون في وضعها الطالب مع المعلم.
- أن تبدأ كل قاعدة بفعل، إذ أن الأفعال تذكر الطالب بما ينبغي أن يقوم به لممارسة السلوك الصحيح المرتبط بالقاعدة.

وحين تكون إدارة بيئة التعلم عملية مشتركة بين المعلم والطلاب، يعني هذا ضرورة إعادة صياغة المعلم لأدواره، حيث يقوم بتعظيم دور المتعلم، وأن يصبح المعلم عضواً في جماعة أو قائداً في فرق أكثر من كونه المصدر الوحيد للسلطة.

إن بيئة التعلم النشط التي قد تكون حجرة الدراسة، أو المعمل، أو المكتبة، أو حجرة النشاط، أو الورشة المدرسية، أو الملعب، أو غير ذلك حيث يوجد الطلاب مع معلمهم يخططون وينفذون معاً عدداً من الأنشطة التربوية الجماعية أو البنائية المخطط لها في تلك المرحلة، ومن ثم يمكننا القول إن مكونات إدارة بيئة التعلم تتمثل في:

- التخطيط الجيد لتحديد خطوات وطريقة تنفيذ عملية التعليم والتعلم.
- تحديد المهارات التي سوف يستخدمها المعلم والطلاب لإدارة الفصل.
- التنظيم المادي للفصل لمجابهة احتياجات عملية التعليم والتعلم.
- تحديد أساليب (طريقة) التفاعل بين المعلم والطلاب.
- تهيئة مناخ الفصل لمجابهة احتياج الطلاب لأحداث عملية التعلم.
- ضبط سلوك الطلاب.
- استغلال البيئة المحيطة أفضل استغلال لأحداث عملية التعلم والتعلم الجيد.
- الاستغلال الأمثل للوقت لتحقيق أكبر وقت تعلم ممكن.

وهذه المكونات تحدد إلى شكل كبير الجوانب التي يجب أن يركز عليها المعلم عند وضعه تصوراً لإدارة فصله الدراسي: حتى يمكنه أن يغطي هذه المكونات بما يضمن له النجاح في إدارة فصله.

وتحتاج إدارة بيئة التعلم إلى عناية فائقة من المعلم للتنظيم والتخطيط والترتيب، ويعتبر الفصل وترتيبه أحد العوامل الرئيسة لنجاح عمل المعلم لتحقيق أهداف التعلم النشط، ولذلك يجب على المعلم أن يفكر في عدد من النقاط الهامة ومنها:

- المرونة: وتعتبر حجر الزاوية في تدريس وتنظيم الفصل لأنه مهما نظم المعلم عملية التدريس فسوف يتم تعديلها عند التطبيق لتناسب احتياجات الطلاب وطرق المعلم الخاصة في التدريس وخصائص المكان واحتياجات المجتمع.
- نوع الأنشطة: يجب أن يضع المعلم في اعتباره أن النشاط الذي سيقوم به الطلاب هو الذي يحدد شكل الفصل وترتيب مقاعد الطلاب وحركاتهم.

مثال: العمل الفردي – العمل التعاوني – القراءة الحرة – تعلم أقران.

- تنظيم الأثاث والمواد والأدوات: فتنظيم الفصل للتعلم النشط يعني تنظيم المكان حتى يمكن للطلاب العمل بمفردهم أو في مجموعات كبيرة وإذا أمكن يستخدم أثاثاً سهل الحركة حتى يمكن إعادة ترتيبه لتنفيذ الأنشطة والمجموعات المختلفة.
- المصادر التعليمية: جزء من الحجرة يجب أن يحتوى على المصادر التعليمية وتكون مناسبة لهم من حيث مناسبته لعمرهم – ويتحدى قدراتهم.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب: من حيث (عدد الطلاب – أحجام الطلاب – حجم الأثاث المناسب – المقاعد مناسبة في منطقة القراءة).

- خطة تنظيم الفصل: لابد أن توضح أنشطة فصلك والقواعد المنظمة لها والسلوكيات المناسبة أثناء التدريس، وإذا قمت بالتدريس لمجموعات كبيرة فإنك في حاجة إلى مكان يتسع لجميع الطلاب.
- **ينقسم مفهوم البيئة المادية للصف إلى:**

- تهيئة الظروف المادية والاستفادة من مساحة حجرة الدراسة دون ازدحامها بأشياء لا ضرورة لها.
- توزيع الأثاث والتجهيزات والمواد ومصادر التعلم بما يتناسب مع طبيعة الطلاب واحتياجات وبما يتناسب وطبيعة الأنشطة والخبرات التعليمية.

ويتطلب نجاح المعلم في قيادته لبيئة التعلم النشط إلى توافر مجموعة من المهارات الأساسية، وهي كلها لازمة لنجاح المعلم بدرجات متفاوتة ومن هذه المهارات ما يلي:

- المهارات الذاتية: وتشمل بعض القدرات والسمات مثل: المبادأة والابتكار وضبط النفس.
- المهارات الفنية: وهي المعرفة المتخصصة في فرع من فروع العلم والكفاءة في استخدام هذا الفرع بما يحقق الهدف المرغوب، وتكتسب هذه المهارات بالدراسة والخبرة والتدريب.
- المهارات الإنسانية: تعني قدرة المعلم على التعامل مع طلابه وتنسيق جهودهم وخلق روح العمل الجماعي بينهم.

كما تتطلب إدارة المعلم لبيئة التعلم النشط مجموعة من الخصائص منها:

- الثقة في نفسه وفي تنظيمه والإيمان بأهداف هذا التنظيم.
- المهارة وحسن الأداء والقدرة على التكيف.
- الحزم والسرعة في اختيار البدائل.
- قدرة كبيرة على المعرفة والذكاء.
- قدرة غير عادية على الإقناع والتأثير.

- ارتباط سلوكه بقيم وأهداف وسلوك المجموعة كي يكون قدرة حسنة.
- قدرته على خلق الإحساس بالانسجام في توجيه المجموعة وتأكيد الإيمان بقيمة المجموعة في نفوس أعضائها، وسعيه لتحقيق المصلحة العامة.
- قدرات طبيعية في تركيبه الاجتماعي على مواجهة المشاكل والتصدي لها بأسلوب ناجح.
- استعداد طبيعي لتحمل المسئولية بتوافر قدرات ذهنية وفكرية.

وتعد عملية جذب انتباه الطلاب من العمليات المهمة الضرورية لنجاح المعلم في تنفيذ دروس التعلم النشط لطلاب المرحلة الثانوية، ومن العوامل التي تساعد على ذلك:

الحصول على انتباه الطلاب:

- طرح سؤال تأملي.
- رواية قصة.
- استخدام الإشارة الصوتية.
- استخدام التواصل بالعين.
- استخدام أسماء الطلاب.

تركيزه انتباه الطلاب:

- استخدام استراتيجيات تخاطب الحواس المختلفة أثناء إعطاء التعليمات.
- تأكد من أن كل الطلاب يسمعون صوتك بوضوح.
- استخدام مؤشر لتركيز انتباه الطلاب على الكلمات المهمة أثناء الشرح.
- اجعل الطلاب يدونون النقاط الهامة أو يوضحونها بأشكال توضيحية أثناء الشرح.
- اجعل الطلاب يكملون مهمات محددة أثناء شرحك.

متابعة انتباه الطلاب:

- التجول في الفصل للتأكد من أن كل الطلاب يرونك.

- كن مستعداً ولا ترتجل في الفصل.
- اسأل أسئلة تأملية تخاطب مستويات التفكير العليا والتفكير الناقد لدى الطلاب.
- قلل من كلامك وأكثر من كلام الطلاب.
- طرح سؤال وأخذ إجابة جماعية من الطلاب.

الاحتفاظ بانتباه الطلاب:

- التأكد من وضوح التعليمات.
- المرور على المجموعات والتأكد من أن كل الطلاب يكملون المهمة المطلوبة.
- تشجيع الطلاب ومدحهم.
- جعل الطلاب يستخدمون إشارات لطلب المساعدة أو طرح سؤال أو إعلان إنهاء العمل.
- استخدام التغذية الراجعة الفورية مع الطلاب.
- استخدام المكافآت.

إن التعزيز هو العملية التي بمقتضاها يتم تقوية احتمال تكرار قيام الطالب بسلوك أو استجابة معينة، وذلك عن طريق تقديم معزز يعقب ظهور هذا السلوك، كما أنه إثابة السلوك المرغوب فيه فوراً.

ويعد التعزيز الإيجابي أحدا العمليات التي تساعد المعلم على تأدية دوره لإحداث التفاعل بينه وبين الطلاب في علمية التعلم النشط. ومن أساليب التعزيز الإيجابي:

- استخدام عبارات المدح والتشجيع.
- استخدام الإشارات – الإيماءات – الرموز للتعزيز الإيجابي.
- استخدام التعهدات والمكافآت.
- استخدام الأنشطة كمعزز إيجابي للطلاب.
- اختيار الطالب المجتهد للمشاركة في المسابقات المدرسية.

ومن الشروط التي يجب مراعاتها عند تقديم التعزيز:

- صوت طبيعي وسرعة مناسبة.
- التعزيز المباشر وبجمل صحيحة.
- الصيغة مباشرة وصادقة.
- أشر إلى النقاط المحددة التي تستحق التعزيز.
- ابتعد عن العبارات الروتينية والمتكررة.
- اربط التعزيز اللفظي بالتعزيز غير اللفظي المناسب.
- استخدم التعزيز الصريح بشكل متقطع.

إن عملية التحسين والتطوير لعملية التعليم/ التعلم باستخدام التعلم النشط تتطلب استخداماً أفضل للوقت المتاح للتعليم داخل بيئة التعلم، إذ أن الوقت المتاح يعتبر محدداً للمهام التي يقوم بها المعلم داخل بيئة التعلم.

هنا لابد وأن يجيب المعلم على أربعة تساؤلات هامة، وهي:

ما الذي ينبغي أن يعلمه المعلم لطلابه عن الوقت؟

- الوقت قيمة.
- لا ينبغي إهدار الوقت.
- نحتاج إلى الوقت لتعلم مهارات جديدة.
- نحتاج إلى الوقت للتفكير التأملي والتقييم الذاتي.
- نحتاج إلى الوقت لتحديد الأهداف والتأكيد من تحققها.
- نحتاج إلى الوقت لكي يصغي الجميع في الفصل ليتحقق النجاح.
- يحتاج الطلاب إلى الوقت لفهم الأفكار وشرحها.

- **ما مسببات إضاعة الوقت؟**
  - عدم وجود هدف.
  - عدم تحديد الأولويات.
  - عدم الالتزام بمواعيد محددة لإنهاء الأعمال.
  - التأجيل والتسويف.

- مقاطعات الآخرين.
- عدم إكمال الأعمال.

- ما خطوات المحافظة على الوقت؟

- التخطيط الجيد.
- تحديد الأولويات.
- لا تجعل الجداول قيداً يقيدك.
- تجنب البداية المتأخرة والنهاية المبكرة للدرس.
- تجنب مقاطعة الدرس.
- ممارسة الإجراءات الروتينية بسرعة وتنظيم.

- كيف يدير المعلم وقت التعلم؟

للإجابة عن هذا التساؤل لابد للمعلم أن يجيب عن التساؤلات الفرعية التالية وهو يخطط لإدارة وقت التعلم:

- هل تستخدم أنشطة تعليمية في التدريس بفصلك؟
- هل وقت تعلم الطلاب للأنشطة مناسب؟
- هل الأنشطة تساعد على دفع التعلم في فصلك؟
- هل اندمج الطلاب في العمل أو المهمة في فصلك؟
- هل وقت التدريس في الفصل فعال؟
- هل الأنشطة التعليمية التي تستخدمها في الفصل فاعلة؟
- هل انتهى وقت الحصة قبل أن تكمل ما خططت لتنفيذه في حصتك؟

ثامناً – أدوات تقويم التعلم النشط:

يمكن عرض مجموعة من الأدوات لتقويم التعلم النشط وهذه الأدوات هي:

١- استبانة حول تجربة التعلم النشط بالمدرسة الابتدائية:

السيد الأستاذ/

تحية طيبة... وبعد

في ضوء الاهتمام بالتعليم العام والجهود المستمرة نحو تطويره، وتطبيق أحدث الاتجاهات والمداخل التعليمية لتحسين عملية التعليم والتعلم، وبعد مرور بضع سنوات على تطبيق تجربة التعلم النشط بالمدرسة الابتدائية، يقوم المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بدراسة حول: "تجربة التعلم النشط بالمدرسة الابتدائية" وللاستفادة من هذه التجربة، اتجهنا لسيادتكم لما لكم من خبرة كبيرة وإسهامات واضحة في التعليم، آملين أن تسهموا بآرائكم السديدة حول واقع هذه التجربة، محاولة للوقوف على الصعوبات التي واجهتها والتغلب عليها.

لذا نرجو من سيادتكم التكرم بوضع علامة (**P**) أمام الإجابة التي ترونها مناسبة لرأيكم، مع إبداء مقترحاتكم لعلاج ما ظهر من صعوبات ومعوقات عند تطبيق هذه التجربة الجديدة في مصر، وذلك بهدف تفعيلها وتطويرها.

وفقكم الله لما فيه الخير.

مع عظيم الشكر والتقدير...

البيانات الأساسية:

الاسم (اختياري):

الوظيفة:

التخصص:

المدرسة:

الإدارة:

المحافظة:

عدد سنوات الخبرة في التعليم الابتدائي:

الدورات التدريبية التي حصلت عليها في التعلم النشط:

الـــــــــدورة:	
المـــــــــدة:	
المكـــــــــان:	
مدى الاستفادة:	

المحور الأول:

أ- الجوانب الإدارية لتجربة التعلم النشط:

- **إلى أي مدى توجد صعوبات إدارية تعوق:**

م	الصعوبات	توجد	إلى حد ما	لا توجد
١	تجريب أي نظام تعليمي جديد.			
٢	تحقيق أهداف التعلم النشط.			
٣	التأكيد على سيادة مناخ الديمقراطيــة والحريــة وقيـــام التلاميـــذ بـــأدوار نـــشطة (كالبحـــث – الاستقصاء – حرية التفكير).			
٤	انفتاح التلاميذ على البيئة المحيطة والعالم.			
٥	السماح للتلاميذ بالإدارة الذاتية فـــي الفـــصل أو المدرسة.			
٦	المرونة في تنظيم الجدول المدرسي.			
٧	تحريك الأثاث داخل الفصل.			
٨	اشتراك التلاميذ في اختيار نظام العمل وقواعده.			
٩	إشراك التلاميذ في تحديد أهدافهم التعليمية.			
١٠	الاعتماد على تقويم التلاميذ لأنفسهم ولزملائهم.			

لا توجد	إلى حد ما	توجد	الصعوبات	م
			استخدام تكنولوجيات التعليم المتنوعة لتحقيق أهداف التعلم النشط.	١١
			مشاركة التلاميذ في تخطيط وتنفيذ الدروس.	١٢
			السماح للمتعلم بالقيام بدوره كناقد للعملية التعليمية/ التعلمية.	١٣
			تطبيق المدرس استراتيجيات التعليم والتعلم المتنوعة الخاصة بالتعلم النشط.	١٤
			توفير الوقت الكافي لإتاحة الفرصة للمتعلم باتباع الأسلوب العلمي في التحليل والتفكير وحل المشكلات.	١٥
			تطوير مهارات الإدارة والتنظيم لدى الطلاب.	١٦
			تقويم أداء المعلمين.	١٧
			توفير الوقت الكافي والمكان للسماح للطلاب بالقيام بالأنشطة المرتبطة بمحتوى المواد الدراسية.	١٨
			السماح للتلميذ بتقييم إنجازاته.	١٩
			تطبيق نظام فترات اليوم الدراسي الخاص بالتعلم النشط وفقاً للتخطيط الذي تم وضعه في الأدلة الخاصة بذلك.	٢٠
			استخدام مصادر التعلم المتوفر بالمدرسة في برنامج التعلم النشط.	٢١
			استغلال المعلم للبيئة المحيطة لإدارة فصل التعلم	٢٢

م	الصعوبات	توجد	إلى حد ما	لا توجد
	النشط.			
٢٣	اختيار المعلم لطريقة حصر الغياب وتسجيله.			
٢٤	السماح للمعلم بإدارة الوقت وتنظيمه.			
٢٥	تطبيق ما تعلمه المعلم في التدريب الخاص بالتعلم النشط لوجود معوقات بالمدرسة تمنعه من تنفيذ ما تدرب عليه.			
٢٦	تخطيط المعلم للأركان التعليمية (الثابتة/ غير الثابتة) وتنفيذها.			
٢٧	الاستعانة بالمصادر المكانية (زيارات ميدانية/ رحلات/ معارض/ متاحف/ مكتبات) لشرح الدروس.			

المحور الثاني:

ب- الجوانب المادية لتجربة التعلم النشط:

- **إلى أي مدى توجد صعوبات مادية تعوق:**

م	الصعوبات	توجد	إلى حد ما	لا توجد
١	تنفيذ المعلم للمواقف التعليمية بسبب نقص الإمكانات والموارد المتاحة.			
٢	تصميم التلاميذ للأنشطة الصفية واللاصفية اللازمة للتعلم النشط.			
٣	توفير مصادر التعلم المختلفة بالمدرسة.			

م	الصعوبات	توجد	إلى حد ما	لا توجد
٤	تطبيق تجربة التعلم النشط سواء من حيث توافر:			
	- حجرة الدراسة بتجهيزاتها المختلفة.			
	- العمل.			
	- المكتبة.			
	- حجرة النشاط.			
	- الملعب.			
	- المسرح.			
٥	توفير الوسائل التعليمية وأجهزة عرضها.			
٦	توفير الخامات اللازمة لتصميم الأنشطة والوسائل المختلفة.			
٧	تقسيم الطلاب إلى مجموعات لتطبيق استراتيجيات التعليم والتعلم بسبب مساحة الفصول.			
٨	إكساب التلميذ مهارات تعلم الكمبيوتر.			
٩	إعداد وتصميم الأركان التعليمية (الثابتة/ غير الثابتة) داخل الفصول الدراسية.			
١٠	مشاركة التلاميذ في إدارة الفصل بسبب نقص الإمكانات أو عدم توافرها.			
١١	توافر مصادر التعلم التي يستعان بها المدرس في تدريسه للمواد الدراسية.			

المحور الثالث:

ج- الجوانب المهنية لتجربة التعلم النشط:

- إلى أي مدى توجد صعوبات تعوق المعلم عن:

م	الصعوبات	توجد	إلى حد ما	لا توجد
١	تنمية جونب شخصية المتعلم.			
٢	فعالية المتعلم واشتراكه في عملية التعلم.			
٣	تنمية الذكاءات المتعددة لدى المتعلم.			
٤	تخطيط المواقف التعليمية وتنفيذها.			
٥	إدارة المواقف التعليمية المختلفة في الفصل.			
٦	تنفيذ استراتيجيات التعليم والتعلم داخل الفصل.			
٧	استخدام أساليب التقويم الخاصة بالتعلم النشط.			
٨	إكساب المتعلم كيفية المشاركة في العمل الجماعي والتعلم التعاوني.			
٩	مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في الفصل.			
١٠	معالجة صعوبات التعلم التي تظهر عند بعض تلاميذ الفصل.			
١١	تنمية قدرة المتعلم على التفكير والبحث ووصوله إلى درجة الإتقان.			
١٢	الاهتمام بالإبداع والابتكار وتنمية المواهب.			
١٣	مراعاة الاعتبارات الإنسانية للمتعلم وإقامة علاقات اجتماعية معه.			
١٤	معالجة المشكلات السلوكية للتلاميذ.			

م	الصعوبات	توجد	إلى حد ما	لا توجد
١٥	إتاحة الفرصة للمتعلم للتعبير عن رأيه وإظهار قدراته وإمكانياته من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية التي توضع في ملف إنجازه بسبب ضيق الوقت.			
١٦	تنمية مهارات التفكير العليا لدى التلاميذ كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي.			
١٧	التخطيط لليوم الدراسي/ الأسبوعي/ الشهري/ السنوي للتعلم النشط.			
١٨	عقد اجتماعات أسبوعية مع المدرسين لمناقشة بعض الأمور الخاصة بتطبيق تجربة التعلم النشط.			
١٩	تحديد الأهداف التربوية المراد الوصول إليها من خلال التعلم النشط.			
٢٠	إكساب التلاميذ مهارات القيادة			
٢١	تحديد أدوار التلاميذ.			
٢٢	تحديد مجموعات الأنشطة المختلفة.			
٢٣	تحديد ذوي الاحتياجات الخاصة وكيفية مساعدتهم.			
٢٤	إدماج التلميذ غير المتوافق في بيئة الفصل.			
٢٥	إدماج التلميذ المشاغب في الفصل وتغيير سلوكه غير المرغوب فيه.			
٢٦	حل مشكلات بطيء التعلم.			
٢٧	حل مشكلات التلاميذ الموهوبين.			

م	الصعوبات	توجد	إلى حد ما	لا توجد
٢٨	التخطيط لاستخدام الأركان التعليمية (الثابتة/ غير الثابتة) أثناء الاستخدام أو بعد الاستخدام لتحقيق أهدافها.			
٢٩	تدريب التلاميذ على إجراء التجارب المعملية.			
٣٠	تدريب التلاميذ على حل المشكلات البسيطة بطريق ابتكارية.			
٣١	إكساب التلاميذ المرونة في التفكير والبحث عن حلول بديلة لأي مشكلة أخرى.			

المحور الرابع:

هل هناك صعوبات ومعوقات أخرى تواجه تجربة التعلم النشط وتقف حائلاً دون تحقيق أهدافه؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت إجابتك بنعم فما هي.

- ....
- ....

المحور الخامس

من وجهة نظرك:

أ- **ما جوانب القوة في تجربة التعلم النشط؟**

- ....
- ....
- ....

وما مقترحاتك لتنمية جوانب القوة:

- ....
- ....
- ....

ب-ما جوانب الضعف في تجربة التعلم النشط؟

- ....
- ....
- ....

وما مقترحاتك لعلاج جوانب الضعف.

- ....
- ....
- ....

٢ - بطاقة ملاحظة الموقف التعليمي

م	الأداءات	درجة الأداء			ملاحظات
		٢	١	٠	
	أولاً : فترة طابور الصباح والدخول إلى حجرات الدراسة				
١	يلتزم التلاميذ بالحضور في ميعاد الطابور.				
٢	يدير أحد التلاميذ طابور الصباح.				
٣	يؤدي التلاميذ تحية العلم في طابور الصباح باهتمام.				
٤	يؤدي التلاميذ تمارين رياضية متنوعة بنشاط.				
٥	يلتزم التلاميذ بالنظام في أثناء الطابور.				
٦	يتواصل التلاميذ مع زميلهم قائد الطابور بفاعلية.				
٧	تكسب الأنشطة المتعددة في الطابور التلاميذ روح القيادة.				
٨	توجد فقرات متنوعة في الطابور (كلمة الصباح – أخبار - ..) تساعد على إلمام التلاميذ بالأحداث الجارية.				
٩	تستغرق أنشطة الطابور الوقت المخصص لها.				
١٠	تهيئ الميسرتان طريقة سهلة ومبتكرة لدخول التلاميذ حجرة الدراسة وأخذ الغياب.				
١١	تستغرق فترة أخذ الغياب مدة قصيرة.				

م	الأداءات	درجة الأداء			ملاحظات
		٢	١	٠	
١	**ثانياً: فترة التهيئة:** تتم هذه الفترة بالاتفاق بين التلاميذ والميسرتين، وبخاصة ما يتعلق بالمناسبات.				
٢	تؤدي طريقة جلوس الميسرتين والتلاميذ في فترة التهيئة إلى جعل التلاميذ قادرين على رؤية بعضهم بعضاً.				
٣	يوجد بحجرة الدراسة صندوق ليضع فيه التلاميذ ورقة تحدد المشكلات التي تواجههم لاختيار إحداها وحلها في هذه الفترة.				
٤	يشارك كل التلاميذ في إبداء الرأي في المشكلة المثارة.				
٥	يتم حل المشكلة بما يرضي عنه معظم التلاميذ في الفصل بمساعدة الميسرتين.				
٦	تنمية هذه الفترة بعض مهارات التحدث لدى التلاميذ.				
٧	يتم ربط الأحداث الجارية بالأنشطة في هذه الفترة.				
٨	تساعد هذه الفترة التلاميذ على مواصلة فترات اليوم الدراسي بنشاط وفعالية.				
٩	يتم التعاون بين الميسرتين بشكل مناسب في هذه الفترة.				

م	الأداءات	درجة الأداء			ملاحظات
		٢	١	٠	
١٠	تستغرق هذه الفترة الوقت المحدد لها.				
١	**ثالثاً: فترة التخطيط للأركان:** يختار التلميذ الركن الذي يريده بحرية.				
٢	تتدخل الميسرتان في اختيار إذا كان يذهب لنفس الركن كل يوم.				
٣	تدون أحد الميسرتين لديها الركن الذي اختاره كل تلميذ.				
٤	تساعد الميسرتان التلميذ الذي لا يستطيع اختيار الركن الذي يتناسب مع ميوله واهتماماته.				
٥	يحدد كل تلميذ ما يفعله في الركن الذي اختاره.				
٦	تتعاون الميسرتان لإتمام هذه الفترة في سهولة ويسر ومرونة.				
٧	تستغرق هذه الفترة الزمن المحدد لها.				
١	**رابعاً: فترة تنفيذ الأركان:** تتنوع المواد التعليمية داخل كل ركن لتناسب ميول واهتمامات التلاميذ المختلفة.				
٢	تعلق لوحة أو ورقة مكتوبة عليها اسم كل ركن وأهدافه.				
٣	يحدد قائد لكل ركن.				

م	الأداءات	درجة الأداء			ملاحظات
		٢	١	٠	
٤	يتغير القائد باستمرار على مدار العام الدراسي.				
٥	يعمل التلاميذ على نظافة الركن المتواجدين فيه.				
٦	يشارك التلاميذ في تنظيم العلم داخل كل ركن.				
٧	يتم استخدام استراتيجية التعلم التعاوني أو استراتيجية تعلم الأقران أو كليهما داخل كل ركن.				
٨	تتعاون الميسرتان في ملاحظة التلاميذ والتأكد من إنجاز ما حدوده مسبقاً.				
٩	تجيب الميسرتان على أسئلة التلاميذ داخل كل ركن.				
١٠	تحث الميسرتان التلاميذ على المشاركة بإيجابية داخل كل ركن.				
١١	يقوم التلاميذ بأداء العمل داخل كل ركن باستمتاع.				
١٢	تتميز الأنشطة والمواد التعليمية داخل ركن بوجود تعليمات لكيفية استخدامها.				
١٣	يتم إعداد الأنشطة والمواد التعليمية بحيث تكون جماعية وفردية لمقابلة الفروق الفردية				

م	الأداءات	درجة الأداء			ملاحظات
		٢	١	٠	
	بين التلاميذ.				
١٤	تنمي الأنشطة والمواد التعليمية داخل كل ركن التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لدى التلاميذ.				
١٥	تراعي الأنشطة والمواد التعليمية بكل ركن الذكاءات المتعددة للتلاميذ.				
١٦	تتناسب الأنشطة والمواد التعليمية مع نوع كل ركن (اللغة – الحساب – العلوم – المعلومات العامة والأنشطة – الفن).				
١٧	تتناسب الأنشطة والمواد التعليمية بكل ركن مع النمو العقلي للتلاميذ.				
١٨	تجدد المسيرتان الأنشطة والمواد التعليمية في كل ركن باستمرار.				
١٩	يستغرق العمل في الأركان الوقت المحدد له.				
١	**خامساً: فترة العرض والتقييم:** تتيح الميسرتان لقائد كل ركن الفرصة لعرض ما تم في كل ركن على حدة.				
٢	يختار قائد كل ركن بعض التلاميذ في ركنه لعرض ما عملوه.				
٣	تشجع الميسرتان التلاميذ على إبداء آرائهم				

م	الأداءات	درجة الأداء			ملاحظات
		٢	١	٠	
	فيما قام به زملاؤهم وعرضوه.				
٤	تتعاون الميسرتان في إدارة المناقشة والحوار بين التلاميذ.				
٥	تنظم الميسرتان طريقة لإدارة الحوار والمناقشة بين التلاميذ.				
٦	يتقبل التلميذ الذي يعرض عمله النقد من زملائه بصدر رحب.				
٧	يجيب التلميذ الذي عرض عمله على أسئلة زملائه				
٨	يتيح قائد كل ركن الفرصة لمن عمل عملاً فردياً بعرض هذا العمل.				
٩	تتسم تعليقات التلاميذ ومناقشاتهم بالجدية والموضوعية.				
١٠	تتعاون الميسرتان في تقويم المناقشة والحوار في نهاية الفترة.				
١١	يتم وضع أنشطة التلاميذ الخاصة بهذه الفترة في ملفات إنجازهم.				
١٢	يستغرق العمل في هذه الفترة الزمن المحدد لها.				
١	**سادساً: فترة الراحة:** توجه الميسرتان التلاميذ في أثناء فترة				

م	الأداءات	درجة الأداء			ملاحظات
		٢	١	٠	
	الراحة إلى ما يمكن أن يحدد نشاط التلاميذ.				
٢	توجد بعض الأنشطة التي يمارسها التلاميذ مع إحدى الميسرتين أثناء فترة الراحة.				
٣	يلتزم التلاميذ بالسلوك الجيد في أثناء فترة الراحة.				
٤	يلتزم التلاميذ بالعودة للفصول بعد انتهاء فترة الراحة.				
٥	يلتزم التلاميذ بالدخول للفصول بنظام بعد انتهاء هذه الفترة.				
١	**سابعاً : فترة النشاط الموجه (الجمعي) :** يتم تقسيم الفصل الدراسي إلى ثلاث مجموعات متجانسة حسب التحصيل (قوية – متوسطة – ضعيفة).				
٢	تقدم التهيئة من إحدى الميسرتين بطريقة مشوقة وجذابة وتتلاءم مع المستويات التحصيلية بالفصل.				
٣	يتم إشراك بعض التلاميذ في التهيئة.				
٤	تستغرق التهيئة للدرس الزمن المحدد لها.				
٥	تتعاون الميسرتان في تقديم الدرس باستخدام مصادر تعلم مختلفة (لوحات وشرائط كاسيت وشرائط فيديو وعروض مسرحية				

م	الأداءات	درجة الأداء			ملاحظات
		٢	١	٠	
	ومسرح عرائس و...)				
٦	يشارك التلاميذ بإيجابية في أثناء شرح الدرس.				
٧	يتم استخدام إحدى استراتيجيات (العصف الذهني – التعلم بالاكتشاف – حل المشكلات – تعلم الأقران) أو أكثر من واحدة منهم أثناء شرح الدرس.				
٨	تضع الميسرتان ضوابط مرنة للمناقشة والحوار داخل الفصل.				
٩	تشجع الميسرتان المجموعات على عمل الأنشطة التي تكلف بها.				
١٠	تتنوع الأسئلة التي تلقيها الميسرة على التلاميذ بحيث تحثهم على التفكير.				
١١	يتم الإشراف على المجموعات من قبل الميسرتين بحيث تتولى إحداهما المجموعتين من قبل الميسرتين بحيث تتولى إحداهما المجموعتين القوية والمتوسطة وتتولى الأخرى المجموعة الضعيفة كل الوقت.				
١٢	يختلف أسلوب عمل الميسرة مع كل مجموعة حسب مستواها التحصيلي.				
١٣	يتم تحديد زمن لكل فقرة من فقرات النشاط				

م	الأداءات	درجة الأداء			ملاحظات
		٢	١	٠	
	الموجه ويتم الالتزام به من قبل الميسرتين.				
١٤	يتم عمل برامج علاجية من قبل الميسرتين لمساعدة التلاميذ الضعاف.				
١٥	يتم عمل أنشطة إثرائية من قبل الميسرتين للمجموعة القوية.				
١٦	يتم نقل بعض التلاميذ من مجموعة إلى أخرى إذا رأت الميسرتان ذلك حسب مستواهم التحصيلي.				
١٧	تختلف الأنشطة المقدمة إلى كل مجموعة حسب مستواها التحصيلي.				
١٨	تقدم داخل كل مجموعة أنشطة تراعي الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ.				
١٩	يعتمد التلاميذ على أنفسهم في أخد الأدوات التي يحتاجون إليها.				
٢٠	ينظف التلاميذ المكان بعد الانتهاء من النشاط.				
٢١	يتم تعين قائد لكل مجموعة يتغير باستمرار.				
٢٢	تربط الميسرتان ما يدرسه التلاميذ بمصادر التعلم في البيئة.				
٢٣	تتخلل هذه الفترة بعض فترات الراحة لتجديد النشاط لا تزيد عن خمس دقائق،				

م	الأداءات	درجة الأداء			ملاحظات
		٢	١	٠	
	ويمكن ممارسة بعض الأنشطة الرياضية فيها.				
٢٤	تتيح الميسرتان للتلاميذ الفرصة للمشاركة في الأنشطة وتحمل المسئولية.				
٢٥	تعزز الميسرتان الأفكار الجديدة والإبداعية التي يقدمها التلاميذ.				
٢٦	تراعي الميسرتان التكامل بين المواد الدراسية في أثناء شرح الدروس.				
٢٧	يبحث التلاميذ عن المعلومات بأنفسهم من المصادر المتنوعة.				
٢٨	يشارك التلميذ في تقويم نفسه ذاتياً، ويحدد مدى ما حققه من أهداف.				
٢٩	تقوم الميسرتان بعمل تقويم للتلاميذ في نهاية هذه الفترة.				
٣٠	يتم وضع الأنشطة بعد تقييمها في ملف إنجاز كل تلميذ.				
٣١	تستغرق هذه الفترة الوقت المحدد لها.				
١	**ثامناً: النشاط الحركي:** تعد الميسرتان أنشطة هذه الفترة بحيث تتلاءم مع هوايات التلاميذ المتنوعة (الكمبيوتر – الموسيقى – الإذاعة				

م	الأداءات	درجة الأداء			ملاحظات
		٢	١	٠	
	والصحافة – أنشطة اجتماعية).				
٢	تتابع الميسرتان عمل التلاميذ في أثناء هـذه الفترة.				
٣	تتضمن هذه الفترة بعض الألعاب لها قواعد معنية ليمارسها التلاميذ معاً.				
٤	يشارك التلاميذ في نظافـة المكـان الـذي يمارسون فيه هذه الأنشطة.				
٥	تساعد الميسرتان التلميذ على اختيار الهواية أو اللعبة التي تتناسب مع ميوله.				
٦	تشجع الميسرتان التلاميذ على عمل أنـشطة اجتماعية مختلفة تخدم البيئة.				
٧	يستغرق العمل في هذه الفترة الوقت المحدد لها.				
١	**تاسعاً : فترة لقاء الميسرتين (بعد اليوم الدراسي) :** يوجد تعاون وتفاهم بين الميسرتين.				
٢	يتوافر الوعي والنقد الذاتي لدى الميـسرتين بدرجة كبيرة.				
٣	تتقبل الميسرة النقـد البنـاء مـن زميلتهـا الميسرة.				
٤	يتم في اللقاء توضح السلبيات والإيجابيـات التي تمت خلال اليوم الدراسي.				

م	الأداءات	درجة الأداء			ملاحظات
		٢	١	٠	
٥	تخطط الميسرتان لما سوف يتم تدريسه في اليوم التالي.				
٦	تتعاون الميسرتان في تحضير مصادر التعلم المناسبة لدروس اليوم التالي.				
١	**عاشراً: ملاحظات عامة:** تم وضع قواعد للعمل داخل الفصل في بداية العام الدراسي من قبل الميسرتين.				
٢	تم إعداد لوحات بقواعد العمل والسلوك داخل الفصل بالاشتراك مع التلاميذ في بداية العام الدراسي.				
٣	تم تعليق هذه اللوحات داخل الفصل حتى تكون أمام التلاميذ طول العام الدراسي.				

الفصل الثالث

التقويم الشامل والواقعي

١- ماهية التقويم الأصيل وخصائصه.
٢- المبادئ الأساسية للتقويم الأصيل.
٣- أنماط وأساليب التقويم الأصيل.
٤- ملفات الإنجاز (اليورتفليو).
٥- دور المعلم والمتعلم في استخدامه وتطبيقه.
٦- محتوى ملف المتعلم البورتفليو.
٧- نموذج ملف إنجاز التلميذ.
٨- نموذج خماسي الأبعاد تصميمه وتنفيذه.

الفصل الثالث

التقويم الشامل والواقعي

يُعد التقويم عنصراً أساسياً في منظومة العملية التعليمية، فهو يؤدي دوراً فاعلاً في إنجاحها بما يحدثه من توازن وتكامل بين مختلف عناصرها، وبما يحدثه فيها من تعديل أو تكييف أو تصويب في ضوء البيانات والمعلومات والأحكام التي تنشأ عنه، كما يعد تقويم نواتج التعلم (المعرفية – المهارية – الوجدانية) جزءاً أساسياً في التعليم والتعلم ويربطهما معاً في جميع مراحلهما لتوفير التغذية الراجعة بقصد التحسين، لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية، وتعزيز عناصر القوة ومعالجة عناصر الضعف بما يحقق الغايات المنشودة. ولما كان الإصلاح التربوي المنظم لابد وأن يدور حول ثلاث قضايا أساسية: ما الذي ينبغي أن يتعلمه الطلاب؟ وكيف يتعلمونه؟ ثم كيف يتم قياس التقدم الذي يحرزونه؟ فإنه يمكن القوم ما لم يمتد التطوير إلى التقويم فإن مجرد تغيير محتوى المنهج وأساليب التعليم والتعلم يصبح غير ذي جدوى دون رؤية واسعة للتقويم؛ رؤية تتخطى حدود النظر إلى التقويم على أنه مجرد اختبار يقدمه المعلم لطلابه وليتحدد في ضوء نتائجه ما إذا كان الطالب يستحق النجاح فيسمح له بالانتقال إلى الصف الأعلى أو أن يعيد الدراسة مرة أخرى.

ومع الاعتراف بأهمية وجدية دور التقويم في العملية التعليمية، إلا أن المتبع في المدرسة الثانوية من أساليب للتقويم يقف حجر عثرة أمام كل محاولات الإصلاح ويهدر أي جهد للتطوير، إذ يقتصر على إجراء الامتحانات التي تقيس التحصيل، وأصبح الامتحان هو الوسيلة الوحيدة للحكم على مستوى الطلاب، واختصرت جميع نواتج التعلم في جانب واحد فقط هو تحصيل المعلومات المقررة في الكتب المدرسية، الأمر الذي جعل الامتحان هدفاً في ذاته وأصبحت جميع الممارسات التربوية تتجه نحو تمكين الطلاب من اجتياز

الامتحان بنجاح، مما يعد شكلاً من أشكال الهدر التربوي الذي يفقد المنتج التعليمي قيمته وقدرته على المنافسة في المجتمع المعاصر بكل ما يحمله من تحديات؛ الأمر الذي يتطلب التحول إلى التقويم الذي يتصف بما يلي:

- يعتبر أن الموضوع الجديد بالتعلم هو جدير بالتقويم.
- التركيز على التكامل بين التعليم والتعلم والتقويم.
- يعكس الواقع الفعلي للمتعلم في تطبيقه للمعرفة وتوظيفها.
- يشمل نواتج التعلم التي حققها المتعلم في المجالات المختلفة.
- يشترك فيه المتعلم وولي الأمر، ويحفز على الدراسة المستقلة والتعلم التعاوني.
- يعتبر تحصيل المعارف مدخلات أما المخرجات فتتمثل في قدرات المتعلم واستعداداته.
- يدرب المتعلم على التفكير المتشعب (غير المحدود) والتكامل بين المعرفة ووحداتها.
- يستخدم أدوات بديلة مثل المناقشة Discussion والحوار والمقابلة interview والبحوث Instigations والأسئلة المفتوحة النهاية Open ended questions – والمشروعات Projects، والاختبارات Tests بأنواعها المختلفة، التكليفات المنزلية Home – work والبحوث reports، ومقاييس الجوانب الوجدانية (الميل – الاتجاه...) واختبارات المهارات المختلفة.

أولاً – ماهية التقويم الأصيل وخصائصه:

يستخدم التربويون التقويم الأصيل Authentic Evaluation في تحديد ممارسة المتعلم الواقعية للمشاركة في تقويم تحصيل نفسه، فالتقويم الأصيل يمثل تقويماً واقعياً للأداء بصورة تعكس المستوى الفعلي لما تم تعلمه.

كما أن للتقويم الأصيل عدة مسميات تعبر كل منها عن جانب معين من جوانب التقويم الأصيل وهي:

- التقويم الأصيل البديل Alternative authentic evaluation: ويقصد به استخدام أساليب بديلة للتقويم غير تقليدية (خلاف الاختبارات المقننة).
- التقويم المعتمد على الأداء Performance – Based Evaluation: ويقصد به استخدام أساليب بديلة للتقويم غير تقليدية (خلاف الاختبارات المقننة).
- التقويم الأصيل المباشر Authentic Evaluation Direct: ويقصد به مدى قدرة المتعلم على تطبيق المعارف والمهارات العلمية ليتوصل إلى منتج يعبر عن حقيقة أدائه، أي الواقع الفعلي لأداء المتعلم.
- إن التقويم الأصيل الواقعي Authentic Evaluation يقصد به مهمات التقويم التي تتفق مع مواقف الحياة الواقعية خارج المدرسة.

هذا ينظر إلى التقويم الأصيل على أنه ذلك النوع من التقويم الذي يدمج المتعلمين في مهام ذات مغزى ولها جدارة وذات معنى، وهذه التقييمات تبدو كأنشطة التعلم ونشعر بها كما نشعر بأنشطة التعلم وليس كما تبدو الاختبارات التقليدية، وكما نشعر بها كما نشعر بأنشطة التعلم وليس كما تبدو الاختبارات التقليدية، وكما نشعر بها أنها تتطلب وتتضمن مهارات تفكير عالية المستوى وتآزراً وتناسقاً لمدى عريض من المعارف، وتنقل إلى المتعلمين معنى القيام بعمليه على نحو جيد وتجعلهم ينغمسون في مهمات ونشاطات وتكليفات متنوعة تدور حول مشكلات حقيقية يعيشها المتعلم وتتصل بحياته، بحيث تظهر المعايير التي تحكم على الجودة في ضوئها، وبهذا المعنى يكون التقييم محدداً لمستوى ومعيار أكثر من كونه معتمداً على أدوات تقييم مقننة، بينما ينظر إليه فريق آخر من التربويين على أنه:

التقويم الذي يعتمد على أدوات قياس ذات صدقية وموثوقيــة واختبــارات تقيس قدرات تفكير عليا بالنسبة لمواقف حقيقية وواقعية، ولــيس مجــرد قيــاس قدرات تذكر وحفظ وحل مشكلات روتينية ومقولبة ومكررة.

ومن المسميات السابقة للتقويم الأصيل (الشامل) تتضح ملامحه في النقاط التالية:

- يحقق النمو الشامل لشخصية المتعلم فيشمل نواتج الــتعلم التــي حققهــا المتعلم في المجالات (المعرفية والوجدانية والمهارية).
- يعكس الواقع الفعلي للمتعلم المعبر عن أدائه.
- يدمج المتعلم في مهام ذات مغزى ولهــا جــدارة وذات معنــى، وهــذه التقويمات تبدو كأنشطة تعلم.
- يمارس فيه الطلاب مهارات التفكير العليا ويوائمون بين مدى متــسع ن المعارف، مما يجعل الأمر واضحاً بالنسبة للطلاب فيما يتصل بمعــايير الحكم على أدائهم.
- يطلب فيه من الطلاب إنجاز مهام حقيقية ترتبط بواقعهم مما يمكن المعلم من التعرف على ما يعرفه المتعلم، وما هو قادر على عمله وما يتوصل إليه من أعمال من خلال البحث والتقصي خارج المدرسة.

من خلال استعراض ملامح التقويم الأصيل (الشامل) تتــضح خصائــصه فيما يلي:

- منطقي وصادق: فهو يقوم على السياقات الحقيقية للعلم، كما أنه يعكــس طريقة استخدام المعرفة والمهارات في العالم الحقيقي.
- الواقعية: وتعني قدرة المتعلم على تطبيق المعارف والمهارات التي لديه ليتوصل إلى منتج يعبر عن حقيقة أدائه أي ما يستطيع عمله بالفعل، كما أنه يطلب من المتعلم إنجاز مهمات لها معنــى ويحتاجهــا فــي حياتــه الواقعية، كما أنه يتضمن حل مشكلات حقيقية واقعية.

- الشمولية: وتشمل نواتج التعلم التي حققها المتعلم في المجـالات الثلاثـة (المعرفية – الوجدانية – المهارية)، ويقـيس بـشكل شـامل القـدرات والمهارات المتنوعة التي اكتسبها المتعلم في كل مجال مجالات الـتعلم المختلفة.
- الاستمرارية: وتعني مصاحبته لعملية التعليم/ التعلم في جميع مراحلهـا، بحيث تبدأ مع بداية البرنامج التعليمي وتستمر باستمرار فعالياته.
- المعيارية: ويقصد بها الحكم على أداء المتعلم ومدى نجاحه في إنجـاز المهام التعليمية المحددة له، وتحقيق النواتج التعليمية المتوقعة منه فـي إطار مجموعة من المعايير الموضوعية التـي تمثـل مـستويات الأداء المقبول.
- محكي المرجع: لأنه يقتضي تجنب المقارنات بين الطلاب، والتي تعتمد أصلاً على معايير أداء الجماعة.
- تعاوني: يقصد به إشراك المتعلم وولي أمره في عمليات التقـويم ممـا يجعل الجميع يتقبل النتائج بموضوعية.
- يوفر للطلبة والمعلمين والإدارة المدرسية التغذيـة الراجعـة الفوريـة والفرص التي باستطاعتهم استخدامها لمراجعة أدائهم بالنسبة للأعمـال التي يقومون بها.
- يقوم على مهمات أصيلة؛ أي المهمات التي تعلم الطلبة الأعمـال التـي تواجه الكبار في مجال عملهم.

ثانياً – المبادئ الأساسية للتقويم الأصيل:

يستند التقويم الأصيل على مجموعة من المبادئ الأساسية من أهمها:

- التقويم الأصيل إجراء يرافق عملية التعلم/ التعليم ويربطهما معاً في جميع مراحلهما بقصد بلوغ كل طالب لمحكات الأداء المطلوبة، وتوفير التغذية الراجعة الفورية لإنجازاته بما يكفل تصويب مسيرته التعليمية.
- ممارسة الطلاب للعمليات العقلية ولمهارات التقصي والاكتشاف هي غاية يجب رعايتها والتأكد من اكتسابهم لها من خلال التقييم، ولا يتحقق ذلك إلا باشتغالهم في نشاطات تستدعي حل المشكلات وبلورة الأحكام واتخاذ القرارات.
- التقييم الأصيل يقتضي أن تكون المشكلات والمهام أو الأعمال المطروحة للدراسة والتقصي واقعية وذات صلة بشئون الحياة الواقعية التي يعيشها الطالب في حياته اليومية.
- إنجازات الطلاب – لا حفظهم للمعارف واسترجاعهم لها – هي مادة التقييم الأصيل، ويقتضي ذلك أن يكون التقييم الأصيل متعدد الوجوه والميادين متنوعاً في أساليبه وأدواته، ولا تحتل الاختبارات بين هذه الأدوات سوى حيزاً ضيقاً.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في قدراتهم وأنماط تعلمهم وخلفياتهم، وذلك من خلال توفير العديد من نشاطات التقييم يتم من خلالها تحديد الإنجاز الذي حققه كل طالب، وهذه يجب أن تبين بوضوح نقاط القوة والضعف في كل إنجاز، ومستوى الإتقان الذي وصل إليه الطالب بالمقارنة مع محكات الأداء.

- ويتطلب التقييم الأصيل بعض أشكال التعاون فيما بين الطلاب، ولــذلك فإن التعليم في مجموعات متعاونة يعين فيها الطالــب القــوي زمــلاءه الضعاف في المجموعة، ويهيئ للجميع فرصة أفضل للتعلم.
- وبالنظر إلى أن التقييم الأصيل محكي المرجــع فإنــه يقتــضي تجنــب المقارنات بين الطلاب والتي تعتمد أصلاً على معــايير أداء الجماعــة والتي لا مكان لها في التقييم الواقعي.

ومن خلال العرض السابق يتضح أن مهمــات التقــويم الأصــيل تتــسم بمحكات الأصالة التالية:

التصميم Design: إن التقييمات الأصلية في تصميمها العام تتسم بما يلي:

- تمضي إلى قلب التعلم الجوهري وإلى الفهم وإلى القدرات التي تهمنا.
- وهي تقييمات تربوية وتدمجنا فيها.
- وهي جزء من المنهج التعليمي وليس تدخلات تعسفية لا غــرض لهــا سوى تحديد تقدير أو درجة.
- تعكس الحياة الواقعية، وتثير تحديات في تخصصات متعددة.
- تقدم للطلاب مهاماً ومشكلات تحقق تكامل المعرفة والمهــارات، وهــي مهام ومشكلات مركبة وغاضمة ومفتوحة النهاية.
- وكثيراً ما تنتهي بنواتج أو أداءات يحققها الطالب أو يقوم بها.
- تضع أو تحدد مستوى، وتوجه الطلاب نحو مستويات من المعرفة أعلى وأخصب.
- تدرك وتراعي قيمة قدرات الطلاب المتعددة، وأساليب تعلمهم المنوعــة وخلفياتهم المتباينة.

البنية Structure: التقييمات الأصيلة تخطط وتبني بحيث:

- يمكن أن يؤديها ويحاول فيها جميع الطلاب، أي بهــا مهــام مدعومــة ومساندة بدلاً من أن تكون مرسبة حين يكون ذلك ضرورياً.

- تكون جديرة بالممارسة والتكرار.
- كثيراً ما تتطلب التضافر والتعاون مع الطلاب الآخرين.
- تكون بصفة عامة معروفة للطلاب مقدماً، وهذا يخالف الاختبارات التقليدية السرية.
- تراعي أن الطلاب المختلفين قد يحتاجون مقادير مختلفة من الوقت لإتمامها.
- تتيح درجة لها مغزاها من اختبار الطالب.

تقدير الدرجات Grading:

التقييمات الأصلية تتطلب عند التقدير ووضع الدرجات أن:

- تؤكد على وضع الدرجات على أساس معايير مشتركة على نطاق واسع وهذا يقابل عد الأخطاء ويختلف عنه.
- تكشف عن نواحي قوة الطلاب وتحدد بدلاً من إبراز نواحي ضعفهم.
- يتم تقديرها على أساس معايير أداء واضحة التحديد وليس على أساس منحنى معياري.
- تقييم العمليات والكفاءات العريضة.
- تشجع عادة تقييم الذات.
- تعارض تأكيد المقارنات التي لا حاجة إليها والتي تنقص الروح المعنوية للطلاب.

وبناء على هذا التوجه المعاصر نحو التقويم الأصيل (الشامل) فقد تحولت:

١- الأهداف التعليمية والتي كانت على شكل أهداف سلوكية إلى كتابة أهداف حول نتاجات التعلم Learning outcomes، والتي تكون على شكل أداءات أو إنجازات يتوصل إليها المتعلم نتيجة لعملية التعلم.

٢- الأسئلة الموضوعية مثل الاختيار من متعدد وغيرها إلى استخدام أنواع متعددة من أدوات التقييم مثل الأسئلة المقالية مفتوحة الإجابة،

الملاحظة، والمناقشة والحوار والمقابلة، والسجلات، وملفات أعمال الطالب Protfolio، وعينات العمل، والاختبارات الشفوية وغيرها.

الجدول التالي يوضح الاختلافات الرئيسة بين الاختبارات النمطية، ومهمات التقويم الأصيل:

الاختلافات الرئيسة بين الاختبارات النمطية ومهمات التقويم الأصيل

الاختبارات النمطية	المهمات الأصيلة	مؤشرات الأصالة
يستلزم استجابات صحيحة فقط.	يستلزم إنتاجاً جيداً أو أداء أو تبريراً.	تقويم قدرة الطالب على الشرح والتطبيق والتوافق الذاتي وتبرير الإجابات، وليس مجرد صحة الاستجابات باستخدام الحقائق
يجب ألا يكون معلوماً مسبقاً حتى نضمن صدق الاختبارات	معروفة تماماً مقدماً وتتضمن التفوق عند مستويات مطلوبة ومهمات محورية. وليست خبرات شاملة.	المهمات والمعايير والمستويات التي نحكم بها على العمل معروفة أو يمكن التنبؤ بها مثل قطعة المحفوظات أو المسرحية، أو إصلاح آلة أو تقديم مقترحات.
غير مرتبطة بمضمون حقيقي ومعالم واقعية.	تتطلب الاستخدام الفعلي الواقعي للمعلومات في الحياة، فيجب على الطالب أداء ما تعلمه في	المهمة المطلوبة تتحدى قدرات الطالب وتتضمن مجموعة من القيود الأصيلة، من ذلك النوع

	مختلف المواد في مواقف حقيقية أو مشابهة للواقع.	الذي يواجهه الخبراء والمواطنون أو المستهلكون في حياتهم (وهذه تتطلب معرفة كيف يمكن التعامل معها وليس مجرد التعرف على استجابة معينة.
تتضمن مفردات منعزلة تستلزم استدعاء استجابات مهارات معروفة أو التعرف عليها.	تحديات متكاملة يجب أن تستخدم فيها المعرفة والحكم بشكل جيد يؤدي إلى إعطاء منتج أو سلوك.	المهمة متعددة الجوانب وغير روتينية، وحتى ولو كانت تتطلب إعطاء استجابة "صحيحة"، وهي بذلك تتطلب توضيح مشكلة، أو محاولة وخطأ، أو التوافق مع الموقف، أو التلاؤم مع الحالة أو الحقائق الراهنة، أو غير ذلك.
يتم تبسيطها حتى يسهل تقدير الدرجة.	تتضمن مهمات معقدة غير ارتجالية ومعايير ومستويات للأداء.	تتضمن المهمة مظاهر الأداء الهامة أو تحديات محورية في مجال الدراسة، وليست بالضرورة سهلة التقدير، ومع ذلك لا تضحي

		بالصدق في سبيل الثبات.
سريعة	متكررة تتضمن أعمالاً متكررة هامة، ورسوماً تصور مشاهد من الحياة اليومية لها مستويات محددة.	يصمم العمل ليكشف مدى إتقان الطالب الفعلي وليس الظاهري، أو الفهم في مقابل الألفة التي تأتي بالتكرار.
تعتمد على ارتباطات فنية عالية.	توفر دليلاً مباشراً يتضمن مهمات تحقق صدقها في مقابل أدوار الراشدين المحورية، وتحديات أساسها الانضباط.	تتمتع المهمة بالصدق والانسجام مع القواعد المتبعة. وهي بذلك تثير اهتمام الطالب وإصراره، وتبدو جديرة بالطالب والمعلم ومتحديه لقدراتهما.
تعطي درجة.	تعطي تغذية راجعة تشخيصية (تكون أحياناً فورية) يستطيع الطالب عن طريقها أن يتأكد من النتائج ويعدلها إذا احتاج الأمر.	يصمم التقويم بحيث يمكن تحسين الأداء في المستقبل وليس مجرد الحصول على درجة. فالطالب هو المستفيد الأول من المعلومات.

ثالثاً – أنماط وأساليب التقويم لأصيل:

تتعدد أنماط وإجراءات التقويم الأصيل (الشامل) التي يستخدمها المعلـــون وتستخدمها المدارس لتشمل:

- تقـــديرات الأداء Performance Assessment وتخـــتص قـــدرات المتعلمين في إنجاز المهام بتطبيق للمعرفة التي بحوزتهم وبعرضـــهم لإمكانات استخدامها في حل المشكلات التي تعرض عليهم.
- اختبارات الكتابة Writing وتختص بقياس كل من مهـــارات فنـــون اللغو وقياس المحتوى المعرفي لمجالات عدة، وذلك حين يطلب مـــن التعلم كتابة تقرير أو مقال.
- سجلات الأداء Portfolios عبارة عن سجلات للتعلم والتقييم يتجمـــع فيها عينات ممثلة من أعمال المتعلمين التي توضح تحصيلهم وتقدمهم وجهدهم، وتشمل كل مخرجات التعلم إلى جانب عملياته، وقد تركـــز على مجال دراسي معين أو أكثر من مجال، ويشير نمو ســـجل الأداء إلى مدى مشاركة المتعلم في انتقاءه للمواد المختـــارة، ويوضـــع فـــي الحسبان التقويم الذاتي للمتعلم باعتباره أهم مكون فينمو ســـجل الأداء، كما يسمح باطلاع الآباء على الأنشطة التي يمارسها أبنـــاؤهم خـــلال عملية التعلم ومعدل نموهم.
- معارض بلوغ المنتهى Culminating Exhibitions والتي تتطلـــب من المتعلمين عرض ما تعلموه من محتوى مهـــارات أساســـية فـــي الفصل أو أمام مجموعة من الرفقاء، وغرضها أن يظهر المتعلم تمكنه من التحديات التي واجهته والتي تتطلب تحليله لمجال دراسي معين.
- خرائط المفاهيم Concept Mapping وهي رسوم تخطيطية ثنائيـــة البعد أو متعددة الأبعاد تعكس مفاهيم بنية محتوى النص، يتم تنظيمهـــا

بطريقة متسلسلة تتخذ شكلاً هرمياً إذ يوضع المفهوم الرئيسي في قمة الخريطة وتتدرج تحته المفاهيم الأقل عمومية في المستويات الأدنى مع وجود روابط توضح العلاقات بين المفاهيم الرئيسة والفرعية.

وفي ضوء الاتجاهات الحديثة في تطوير التعليم والتعلم القائم على المعايير Standard – Based Educational Reform فقد أكدت العديد من وثائق المعايير العالمية والمحلية ومن بينها المعايير القومية للتعليم في مصر، ومعايير "الهيئة القويمة لضمان جودة التعليم والاعتماد" على ضرورة استخدام المعلمين لأساليب عادلة ومنصفة وتتسم بالأصالة في تقييم الطلاب ومن بينها "البورتفليو Portfolio".

وتجدر الإشارة هنا إلى أن وزارة التربية والتعليم بمصر قد أعدت مشروعاً لتطوير منظومة التقويم التربوية الشامل لمرحلة التعليم الأساسي (ما قبل الثانوي) تحت مستوى الحقيبة التقويمية والتقويم الشامل بدأته بالصفوف من الأول إلى الثالث الابتدائي اعتباراً من العام الدراسي (٢٠٠٣/ ٢٠٠٤) ووصلت به في العام الدراسي ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩م إلى الصف الثاني الإعدادي.

كما أنها ومن خلال تنفيذ توصيات المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعلم الجامعي، بصدد تطبيق نظام التقويم الشامل بالمرحلة الثانوية باستخدام نظام ملفات الإنجاز "البورتفليو" Portfolio، مما يدعونا إلى الحديث عنه بشيء من التفصيل.

رابعاً – ملفات الإنجاز "البورتفليو" Portfolio:

تعددت التعريفات التي تناولت "البورتفليو" Portfolio وسنعرض لمجموعة منها، يمكن وصف حافظة الطالب بأنه "مجموعة هادفة من أعمال الطالب التي توضح جهده وتقدمه أو إنجازه في العمل المعطى له" ويشار له على أنه "تجميع من أعمال وإنجازات الطالب تعكس مهاراته وتفكيره، وتبرز تقد

الطالب في تعلمه وتدعو الطلاب للاتصال بمعلميهم وأقرانهم وآبائهم كما يـؤدي إلى تقدير الذات، حيث ينمو تعلم الطلاب عندما يتحملون المسئولية لتقويم تعلمهم، وتعرف بأنها "عبارة عن سجلات للمتعلم والتقويم تجميع فيها عينات ممثلة من أعمال المتعلمين التي توضح تحصيلهم وتقدمهم وجهدهم وما أنجزوه من نشاطات، وتشمل كل من مخرجات التعلم إلى جانب عملياته، وقد ترتكز على مجال دراسي معين أو أكثر من مجال، ويشير نمو "البورتفليو" إلى مدى مشاركة المتعلم في انتقائه للمواد المختارة، وينظر إليها على أنها "عبارة عن صورة عامة مجتمعة عن إنجازات طالب/ متعلم والتي تبين مجهوداته، تحصيله، ما يعكس طرق تفكيره، ويتضمن هذا الملف أنواعاً مختلفة من التقييم والتي يكون قد استخدمت فيها أدوات متعددة ومتنوعة بعضها شفوية وبعضها تحريرية، بعضها رسمية وبعضها حرة".

بينما عرفته وزارة التربية والتعليم بأنه "تجميع هادف ومنظم لأعمال المتعلم وإنجازاته في مجال دراسي معين، خلال فترة زمنية محددة، بغرض تقويم ادائه".

وينظر إليه في هذا البرنامج التدريبي على أنه: "ملف إنجاز للمتعلم يعرض فيه عينة هادفة ومنظمة من أعماله تظهر مستوى أداءه وتوضح تقدمه، وهو بذلك شاهد على مهاراته وأفكاره وميوله وإنجازاته، كذلك تأملاته الذاتية حول أعماله، ويتضمن هذا الملف تقاريراً منتقاة أو مذكرات لكتابات منقحة، أو صوراً ورسوماً بيانية، أو نماذجاً لمشروعات أو مهمات قام بها مع زملائه، ونماذج لبعض الاختبارات الشفوية والتحريرية والوجبات المنزلية، وتعليقات لكل من المعلم والطالب وولي الأمر، ويتم تقدير ذلك من خلال معايير واضحة ومسبقة.

وأياً ما كان شكل هذا الملف أو الحافظة أو الحقيبة فهو أكثر من مجرد تجميع لعدد من المواد أو الأنشطة في ملف، بل هو أسلوب يسانده فكر وفلسفة Portfolio Philosophy من بين ملامحها تعزيز التقييمات التي تتيح للمتعلم

تعرف جوانب القوة لديه بدلاً من تصيد أخطائه، ودعم مهارات التقييم الذاتي، وثقة المتعلم بنفسه، وتشجيع الأنماط المتباينة من التعلم، فضلاً عن تعظيم القدرات الخاصة للمتعلمين ومبادراتهم وإبداعاتهم.

ومن مميزات البورتفليو Portfolio قدرتها على إظهار وتطوير العديد من الجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية لدى الطالب، ومنها ما يلي:

- تعمل كوسيلة للاتصال، والحوار المبني والمتواصل، بين المعلم الطالب.
- تسهم في تطوير الطالب بشكل مباشر وتعمل على رفع مستوى وعيه لقدراته الأكاديمية الذاتية.
- هي وسيلة مناسبة لإظهار نقاط القوة والضعف للطالب، من خلال إطلاعه على المراحل المختلفة، وللمعلم الذي يلفت انتباه الطالب لذلك.
- تعد وسيلة مباشرة لتوثيق وعكس شخصية الطالب ومهاراته الذاتية.
- تعد مصدراً قوياً لمعرفة الدوافع التي تحرك الطالب نحو القيام بأعمال معينة.
- تعد أداة جيدة لإظهار مراحل التعلم والتقويم الدائمين للطالب.
- تتيح للطلاب الفرصة لعرض عينة منتقاة من أفضل أعمالهم على أقرانهم وأسرهم ومجتمعهم مما ينمي لديهم اتجاهاً إيجابياً نحو التعليم والتعلم.
- يكون لدى الطلاب أسلوب متطور في حل المشكلات والتعامل مع المعلومات.
- اشتراك الطلاب في نوع من التعلم التعاوني من خلال بعض الجماعات المناقشة والمشاريع البحثية المشتركة.
- يحث المتعلم على القيام بعمليات تفكير تأملي ذاتي، ويجعله متعلماً نشطاً لا يقتصر دوره على الدور السلبي كمتلقي أو مستمع للمعلم الذي يقوم بدور ناقل المعرفة في الأسلوب التقليدي.

- يظهر هذا الأسلوب ويكشف ليس عن النواتج النهائية فقط في نهاية فترة التعلم، وإنما يستعرض ما يتم إنجازه خطوة بخطوة خلال فترة التعلم.
- يزود تطبيقه الطالب بخبرات تعلم حقيقية ذات فائدة لهم.
- يعتبر أداة لها قيمتها في المجالات التي تحتاج أو تركز على مهارات الاتصال، واكتساب مفاهيم معقدة، ومهارات ذات رتبة أعلى، واكتساب قيم واتجاهات إيجابية حيث يكون "البورتفليو" أداة فعالة في قياس درجة اكتساب وإتقان هذه المهارات والأداءات.

وتشير أدبيات التربية إلى مجموعة من شروط استخدام "البورتفليو" منها:

- وجود هدف محدد للتقويم.
- إعطاء الضمان الكامل للطالب بأن الملف ملك له وحده Sense of Ownership ولن يستخدم للإساءة ضده، بل لصالحه ولتحفيزه على التقدم.
- توفير خطة وطريقة لتحديد ما يمكن أن يشمله ملف "البورتفليو" والأدوات المستخدمة.
- تحديد الأشخاص الذي يحررون الملف ومواعيد وضع المعلومات والبيانات.
- التأكيد علي مسؤولية الطالب فهو مسئول عن تعلمه ومشارك في عملية التقويم والتقييم، ويمكن أخذ رأي الطلاب فيما يودون أن يشمله ملف كل منهم.
- أن يكون هناك تكامل بين محتويات الملف.
- وجود معايير لتقييم مكونات الملف وللملف بصورته الكلية.
- أن يحتوى على أنشطة تم إنجازها خارج المدرسة.

خامساً – دور المعلم والمتعلم في استخدام وتطبيق البورتفليو:

توضح الأدبيات التربوية المعاصرة تفصيلاً للتغيرات التي يحدثها استخدام وتطبيق "البورتفليو" في دور كل من المعلم والطالب، فالمعلم كميسر ومدرب ومقوم ناصح، كما أنها تعد الطالب لدور أكبر في عملية التقويم وتشجع لديه الاستقلالية وتحمل المسئولية.

وفيما يلي بعض التفصيل لذلك:

(١) دور المعلم في "البورتفليو":

- البدء بتدريس ما يعرفه الطلاب ويكون مألوفاً لهم.
- استخدام نموذج أو نماذج لعرضها بداية على الطلاب.
- إحضار أفراد (طلاب – معلمين) قاموا باستخدام ملفات التعلم داخل لفصل كنموذج للطالب.
- إحضار نماذج لأشكال ملفات مختلفة يستطيع الطلاب إنشاء مثلها.
- التأكيد على مؤتمر المعلم – الطالب، حيث لابد أن يلتقي المعلم بكل طالب على حده في مؤتمر Conference على الأقل مرتين خلال الفصل الدراسي وذلك لمناقشة الطالب في محتويات الملف.
- إرشاد الطلاب حول كيفية البحث عن المعلومات وجمع المعلومات من مصادر المعرفة المختلفة.
- مساعدة الطلاب على إثارة تساؤلاتهم ومشاركتهم فيما يبحثون عنه ويريدون معرفته.
- مساعدة الطلاب في البداية بدرجة عالية، وتشجيع الطلاب على إثارة أسئلة جديدة أو البحث عن المزيد، وذلك بهدف تحقيق امتدادات Extensions حلة ما ينبغي أن يتعلموه.

(٢) دور المتعلم في "البورتفليو" Portfolio:

- عمل الواجبات، الاحتفاظ بكل التعليقات والمسودات لوضعها في ملف وان يتعلم كيفية إظهار عمله.
- أن يكمل السجل الخاص بمحتويات الملف (فهرس المحتويات).
- أن يختار المادة العلمية التي يتم إدراجها بالملف.
- أن يرتب المحتويات وكتابة التعليقات.
- أن يأخذ ملاحظات ويسجل ما لديه من خلال المؤتمر الذي يعقده مع معلمه وبناء عليه يحدد أهدافاً جديداً للعمل على تحقيقها.
- مراجعة أعمالهم بعد أن ينهوها ويفكروا فيها ويتأملوها ويحاولون تحسينها دائماً نحو الأفضل.

إعداد ملف المتعلم "البورتفليو" Portfolio:

توجد ثلاث خطوات إرشادية يمكن أن تستخدم كدليل إرشادي في إعداد ملف الطالب "البورتفليو" وتطبيقه داخل الفصل وتتلخص تلك الخطوات فيما يلي:

التنظيم والتخطيط لملف الطالب التعليمي:

تقع هذه الخطوة على عاتق كل من المعلمين والطلاب وذلك من أجل استكشاف التساؤلات الرئيسة في بداية الإجراءات، وفهم الطلاب للغرض من الملف ووضعه كأداة للمتابعة والتقويم الشامل والمستمر لتقدمهم العملي، ولذا يجب أن يدور الحوار بين المعلم والطالب في إطار المحاور التالية:

- كيف تختار الوقت وأسلوب الحوار لتعكس ما تم تعلمه في الفصل؟
- كيف تنسق وتعرض مكونات الملف التي تم جمعها؟
- كيف تحافظ على الملف؟

تنظيم محتويات ملف المتعلم التعليمي:

تتكون هذه الخطوة من عملية تنظيم محتويات الملف التعليمي المفيدة، والتي تبرز خبرات الطالب التعليمية وأهدافها، وكيفية اتخاذ القرار بخصوص ما

يجب أن يشتمل عليه المحتوى والسياق بناء على الدافع والغرض المحددان لـــه، ويتدخل في عملية التنظيم العوامل التالية:

- اختيار أو تحديد موضوع معين.
- عملية التعلم.
- مشروع فردي أو جماعي.

ويجب أن يلاحظ أن المواد المجمعة يجب أن تعكـــس بوضـــوح معـــايير التقويم المحددة.

ردود الأفعال التعليمية:

يجب أن توجد أدلة وشواهد بالملف على ردود أفعال الطالـــب الإدراكيـــة تجاه عملية التعليم والتعلم ومتابعتها ويجب مراعاة الآتي:

- تحديد الأهداف التقويمية من ملف الطالب التعليمي.
- التركيز على أهداف تعليمية محددة.
- التعاون مع المعلمين الآخرين والعاملين بالمدرسة.
- عقد لقاءات تنويرية للعاملين بالمدرسة.
- اشتراك الطلاب وأولياء الأمور في إجراءات تطـــوير ملـــف الطالـــب التعليمي.

سادساً – محتوى ملف المتعلم "البورتفليو":

محتوى ملف المتعلم قد يختلف من فصل لفـــصل، ومـــن مـــادة دراســـية لأخرى، ومن مدرسة إلى أخرى، ومن اجل استخدام الملف التعليمي "البورتفليو" كأداة للتقويم يجب أن يكون الاهتمام الأساسي في بداية الاستخدام هـــو معرفـــة الهدف من استخدامه، وهذا يحدد الدليل الإجرائي لجمع المحتويات، على ســـبيل المثال "هو الهدف هو استخدام الملف كبيانات تساعد مطوري البرامج أو لتسجيل التقدم أو لتحديد الاحتياجات الخاصة أو المحاسبة أو كل ما سبق". ولـــذلك مـــن

الممكن أن يحتوي ملف الطالب التعليمي على مواد تعليمية مختلة ومتنوعة مثل "ملاحظات المعلم وقائمة المراجع الكاملة الخاصة بالمعلم وردود أفعال الطالب ذاته وقائمة قراءته، وعنية من صفحات الجرائد والمجلات، وملخصات مكتوبة وشرائط تسجيل وشريط فيديو للمشروع الجماعي ونماذج لاختبارات شفوية وواجبات منزلية.. الخ، ويراعي أن يحتوي ملف الطالب التعليمي على ما يلي:

- صفحة الغلاف: وهي خاصة ببيانات الطالب والأسرة وولي الأمر وكيفية التواصل معه، بيانات خاصة عن مستواه التعليمي في السنة السابقة وفي الفصل الدراسي السابق وما يوضحه الملف بخصوص تقدمه كمتعلم (ويتم كتابتها على مدار الفصل الدراسي وفي نهايته ولكن يتم وضعها في بداية الملف) وهي تلخص الشواهد والأدلة لعملية تعلم الطالب ونموه وتقدمه.
- فهرس الملف: يعرض مكونات الملف طبقاً للترقيم الداخلي للملف.
- مدخلات الملف: وينقسم الملف إلى مدخلات أو مكونات أساسية التي يجب أن يحتوي عليها الملف، ويحددها المعلم، وإلى مدخلات أو مكونات اختيارية، وهي من اختيارات الطالب، ويتم طلب المكونات الأساسية من كل طالب وتستخدم كأساس لعملية صنع القرار التقويمي، أما المكونات الاختيارية فيسمح للطالب أن يقدم ما يفيد تميزه، وذلك بأن يختار أفضل أعماله لوضعها بالملف.
- التاريخ: يجب تسجيل التاريخ على كل مدخلات الملف من أجل البرهنة على إثبات نمو مستوى الطالب على مدار العام الدراسي.
- المسودات: وهي منتجات الطالب المكتوبة والشفهية والسمعية والحسية قبل وبعد تنقيحها وذلك لمقارنة نمو وتقدم الطالب.
- ردود الأفعال التعليمية: وقد تظهر خلال مراحل مختلفة لعملية التعلم (الأغراض البنائية والنهائية).

- ملخص نظري: يجب أن يكون لكل مكون من مكونات الملف ملخصاً نظرياً يوضح فيه الطالب أسباب اختياره لهذا المكون، على أن يرتبط بأدائه وشعوره تجاه تقدمه. أو تجاه نفسه كمتعلم، وقد يتضمن الملخص النظري الإجابة على البنود التالية:
  - ما الذي تعلمته من هذا البند؟
  - ما الذي أتقنته جيداً؟
  - لماذا اخترت هذا البند؟ (وذلك بناء على مات الاتفاق عليه بين الطالب والمعلم بخصوص معايير التقويم... الخ).
  - ماذا أريد أن أطور في هذا البند؟
  - ما شعوري تجاه أدائي؟
  - أين نقاط الضعف أو نقاط القوة؟
- محتويات أخرى للملف: قد يحتوى الملف على خطة المنهج الدراسي لكل فصل ويتم إعطائها لكل طالب بواسطة المعلم، وكذلك كل اختبارات الطالب المصححة والتي تم إعادتها له، وأيضاً إعادة كل الأوراق التي كتبها الطالب بعد اطلاع المعلم عليها، فضلاً عن كافة البيانات عن اتجاهات وميول الطلاب، أو موضوعات أخرى في دائرة اهتمام الطالب، والسجل الدراسي له.

وفي النهاية نستطيع القول إن استخدام "البورتفليو" في تقويم أداء الطالب أداة حقيقية وفعالة وتعكس الطبيعة المعقدة لإنجاز الطالب عن فترة زمنية طويلة وتجعلنا نربط بين التقويم والتعلم والتعلم، إلا أنه برغم كل نقاط القوة ومميزات "البورتفليو" في التقويم، فإن هناك بعض نقاط الضعف في استخدام البورتفليو في تقديم أداء الطالب وتحدد هذه النقاط في أن:

- هناك مشكلة في تحديد صدق الملف: مما يستدعي أن يضم عدداً كافياً من عينات أعمال الطلاب بحيث تكون ممثلة لأدائهم وما حققوه من أهداف تعليمية.
- تقدير الملفات كثيراً لا يكون ثابتاً فقد يكون هناك قدر قليل من الاتفاق بين المعلمين عن كيف ينبغي أن يقدر الملف.
- تستغرق وقتاً كبيراً من المعلم في أثناء الحصص وبعدها.
- تحتاج إلى معلمين متدربين على استخدام هذه الوسائل مما قد يزيد من الكلفة المالية واستهلاك الوقت.

ولا نعني بجوانب القصور هذه أن نتجنب "البورتفليو" في تقويم الأداء، ذلك أن النتائج التربوية الهامة التي أظهرها استخدام التقويم الأصيل بالبورتفليو في كثير من الدراسات والبحوث والمشاريع البحثية على درجة من الأهمية التي تجعل للكلفة والوقت المستهلك ما يبرره، وإن كان علينا استخدامها بحرص عند التقويم النهائي للسجلات مع اتخاذ الإجراءات التي تزيد من صدق وثبات وأدوات التقويم الأصيل، ومنها:

- الاتفاق على تحديد معايير أداء للمادة الدراسية.
- تحديد الجوانب الهامة في "البورتفليو" التي تخضع للتقويم.
- إضافة بعض الاختبارات المقننة في نهاية الفصول الدراسة إلى حقيبة أعمال الطالب يخضع لعملية التقييم.
- الاتفاق على معايير الحكم على "البورتفليو" والأهداف المطلوب تحقيقها بنهاية الفصول الدراسية.

سابعاً – نموذج ملف إنجاز التلميذ:

- المدرسة:
- الاسم:
- الجنس: ذكر / أنثى:
- تاريخ الميلاد:
- الصف الدراسي:
- إدارة:
- مديرية:
- محافظة

معلومات إضافية:

- سن التلميذ:
- عدد الأخوة:
- ترتيب التلميذ بين إخوته:
- علاقات التلميذ بأخواته وطبيعة:
- التعامل فيما بينهم:
- ولي الأمر: المؤهل الدراسي:
- وظيفة ولي الأمر:
- الأم: المؤهل الدراسي:
- وظيفة الأم:

اهتمامات التلميذ العامة: علمية:

- موسيقية: رياضية:
- تكنولوجية: لغوية:
- فنية: ثقافية:

الأداء	ضعيفة	إلى حد ما	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جداً
• الانتظام بالمدرسة.				
• التمتع بسلامة المظهر.				
• العلاقة مع الزملاء في الفصل.				
- متعاون.				
- أناني.				
- متفائل.				
- يحب زملاءه.				
- اجتماعي.				
• المستوى العقلي (الذكاء).				
• المستوى التحصيلي والأدائي في المواد الدراسية:				
o اللغة العربية:				
- القراءة.				
- الكتابة.				
o الحساب.				

أداء التلميذ في المجالات المختلفة:

(١) في الأداء اللغوي:

م	الأداء	ضعيف ١ - ٤	متوسط ٥ - ٦	جيد ٧	جيد جداً ٨	ممتاز ٩ - ١٠
١	يحب القراءة ويصف الصور.					
٢	يكتب الكلمات والجمل بطريقة صحيحة.					
٣	لديه القدرة على وصف المواقف كتابة.					
٤	يفهم مدلول الكلمات ومعناها.					
٥	يفهم الحكايات والقصص.					
٦	يتحدث بطلاقة.					
٧	يتحاور مع زملائه.					
٨	يستمع للآخرين وينصت لحديثهم.					
٩	يتعامل مع الكلمات والجمل والمرادف والمضاد.					
١٠	يتذكر كلمات الأناشيد التي يستمع إليها.					
	المجموع					
	متوسط أداء التلميذ					
	أداءات للتلميذ في اللغة: (نماذج)					

متوسط أداء التلميذ			الأداء العام للتلميذ	
شهر			طول العام	
الأسبوع	الدرجة (١٠)		الشهر	الدرجة الكلية
الأسبوع الأول ( )			الشهر الأول	
الأسبوع الثاني ( )			الشهر الثاني	
الأسبوع الثالث ( )			الشهر الثالث	
الأسبوع الرابع ( )			الشهر الرابع	
متوسط الأداء ( )			متوسط أداء التلميذ	

معدل نمو التلميذ					**الدرجة**	**ملاحظات على أداء التلميذ:**
					١٠	
					٩	
					٨	
					٧	
					٦	
					٥	
					٤	

معدل نمو التلميذ					الدرجة	ملاحظات على أداء التلميذ:
					٣	
					٢	
					١	

(٢) الأداء الرياضي أو المنطقي:

م	الأداء	ضعيف ١ - ٤	متوسط ٥ - ٦	جيد ٧	جيد جداً ٨	ممتاز ٩ - ١٠
١	يحب إعداد أشكال هندسية باستخدام الورق.					
٢	لديه القدرة على الاستنباط والاستنتاج.					
٣	يبتكر أفكاراً جديدة.					
٤	يحب الألعاب المثيرة للعقل "الفوازير" "الحزورة" المتعلقة بالرياضيات.					
٥	يحكم على الأشياء بمنطقية.					
٦	يحب الألعاب التي تستخدم فيها أرقام.					
٧	يبرر ويذكر أسباب بعض الأشياء.					
٨	يستطيع تصنيف الأشياء.					
٩	يجري العمليات الحسابية بسهولة.					
١٠	يقبل على حصة الرياضيات.					
	المجموع					
	متوسط الأداء					
	نماذج من أداء التلميذ					

(٣) الأداء الفني:

م	الأداء	ضعيف ١ - ٤	متوسط ٥ - ٦	جيد ٧	جيد جداً ٨	ممتاز ٩ - ١٠
١	ينتبه للألوان التي يلبسها.					
٢	يجمع الصور والرسوم والأشكال في كراسات.					
٣	يحب رسم الصور والأشكال.					
٤	يلاحظ تفاصيل الأشياء وأجزاءاها.					
٥	يتمتع بألعاب "المتاهة" للألغاز الرسومية.					
٦	يحدد أماكن الأشياء.					
٧	يصنف الأشكال والألوان.					
٨	يقرأ الخرائط الرسومية.					
٩	يدرك العلاقات بين الأشياء "أكبر – أصغر".					
١٠	يدرك العلاقات المكانية "أعلى – أسفل – يسار...".					
	المجموع					
	متوسط الأداء					
	نماذج من أداءات التلميذ					

(٤) الأداء الحركي البدني:

م	الأداء	ضعيف ١ - ٤	متوسط ٥ - ٦	جيد ٧	جيد جداً ٨	ممتاز ٩ - ١٠
١	يحب المشي لمسافات طويلة.					
٢	لديه مهارة في رسم وأداء الأشياء الدقيقة.					
٣	لديه تآزر حركي بين أعضاء الجسم.					
٤	يستطيع فك الأشياء وتركيبها.					
٥	يجري ويقفز بمهارة.					
٦	يحب التحرك وعدم الثبات في مكان ما.					
٧	يؤدي رياضة من الرياضيات مثل لعب كرة القدم.					
٨	يحب عمل الأشياء خارج المنزل.					
٩	يحب عمل الأشياء بيديه مثل: بناء مكعبات أو النحت.					
١٠	يحب التمارين والأداء الجسمية البسيطة.					
	المجموع					
	متوسط الأداء					
	نماذج من أداءات التلميذ					

(٥) الأداء الموسيقي:

م	الأداء	ضعيف ١ - ٤	متوسط ٥ - ٦	جيد ٧	جيد جداً ٨	ممتاز ٩ - ١٠
١	يستطيع أداء أشياء لها إيقـاع ونغمـة معينة.					
٢	يترنم ويصفر ألحاناً.					
٣	يحفظ الأناشيد والأغاني بسهولة.					
٤	لديه صورت موسيقي ومختلـف فـي القوة والنغمة والتشديد.					
٥	يعزف على آلة موسيقية.					
٦	يحس بالإيقاع الموسيقي.					
٧	يستمتع بالاستماع للأغاني.					
٨	يميز بين الأصوات المختلفة.					
٩	تعرف الألحان لبعض الأغنيات.					
١٠	يقرأ الجمل بتشكيلها وتنويناتها.					
١١	يميز بين بعض أنواع الموسيقي.					
	المجموع					
	متوسط الأداء					
	نماذج من أداءات التلميذ					

(٦) الأداء الاجتماعي:

م	الأداء	ضعيف ١ - ٤	متوسط ٥ - ٦	جيد ٧	جيد جداً ٨	ممتاز ٩ - ١٠
١	يحب العلاقات الاجتماعية.					
٢	يشعر بالارتياح في التجمع والحفلات.					
٣	يحرص على زيارة زملاءه بدلاً نم البقاء في المنزل.					
٤	لديه روح القيادة.					
٥	عندما تكون لديه مشكلة، يناقشها مع الأصدقاء.					
٦	يشرح لزملائه ويعلمهم.					
٧	لديه بعض من الأصدقاء.					
٨	يأتي زملاؤه إليه ليناقشوه في مشكلاتهم.					
٩	يلعب مع زملائه ويخالفهم.					
١٠	لديه روح الدعابة والمرح والتفاؤل.					
	المجموع					
	متوسط الأداء					

(٧) الأداء الشخصي:

م	الأداء	ضعيف ١ - ٤	متوسط ٥ - ٦	جيد ٧	جيد جداً ٨	ممتاز ٩ - ١٠
١	يسجل أفكاره في أوراق خاصة.					
٢	لديه معايير ذاتية للحكم على الآخرين.					
٣	يحب المذاكرة داخل الفصل منفرداً.					
٤	يخصص وقتاً للتأمل والتفكير.					
٥	يكتب ملخصات فردية ليذاكر منها.					
٦	يحب الهوايات والرياضة الفردية.					
٧	يحب الكتابة والتعبير عن نفسه ومشاعره.					
٨	يحب الانطواء والعزلة لبعض الوقت.					
٩	يؤدي الأشياء بنفسه ولا يعتمد على الآخرين.					
١٠	يكتب موضوعات أو مقالات فردية.					
	المجموع					
	متوسط الأداء					
	نماذج من أداءات التلميذ					

(٨) علاقة التلميذ بالبيئة :

م	الأداء	ضعيف ١ - ٤	متوسط ٥ - ٦	جيد ٧	جيد جداً ٨	ممتاز ٩ - ١٠
١	يحب الذهاب للحدائق.					
٢	يعرف أنواعاً مختلفة من الطيور.					
٣	يعرف أنواعاً متعددة من النباتات.					
٤	يحافظ على نظافة مكانه داخل الفصل.					
٥	يحب الرسم والكتابة على خامات من البيئة وأوراق الشجرة.					
٦	يربي حيوانات أليفة في بيته.					
٧	يساهم ي خدمات بيئية مثل التشجير.					
٨	بتأمل في السماء، في الظواهر الطبيعية.					
٩	يقضي معظم الوقت خارج المنزل في أندية رياضية.					
١٠	يزرع نباتات في منزله.					
	المجموع					
	متوسط الأداء					
	نماذج من أداءات التلميذ					

الأداء الكلي للتلميذ "في الجوانب المختلفة"

م	الجانب	متوسط الأداء
١	الأداء اللغوي.	
٢	الأداء الرياضي أو المنطقي.	
٣	الأداء الفني.	
٤	الأداء الحركي.	
٥	الأداء الموسيقي.	
٦	الأداء الاجتماعي.	
٧	الأداء الشخصي.	
٨	علاقة التلميذ بالبيئة.	

رسم بياني يوضح مستوى أداء التلميذ في المجالات المختلفة

علاقة التلميذ بالبيئة	الشخصي	الإجتماعي	الموسيقي	الحركي	الفني	المنطقي	اللغوي	
								١٠
								٩
								٨
								٧
								٦
								٥
								٤
								٣
								٢
								١
								٠

- ملاحظات المعلم على أداء التلميذ:
- تعليق على الجوانب الجيدة:
- والأداء المنخفض (من خلال المعلم).
- كيفية تنمية الأداء المنخفض وإجراءات تنمية الأداء:
- تقييم المعلم للتلميذ:
- وتشخيص أداء التلميذ:
- كيفية علاج صعوبات التلميذ:

ثامناً - نموذج خماسي الأبعاد: تصميمه وتنفيذه

الواقعية Authenticity أسلوب هام وأساسي في أساليب التقويم الحديثة، ولكن المشكلة تكمن في ماهية التقويم الواقعي، فهو مصطلح غير محدد. نقوم أولاً بمراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بواقعية التقويم، ونعرض نموذجاً خماسي الأبعاد يمكن الاستفادة منه في التقويم الواقعي لبعض الممارسات المهنية. ثم نعرض نتائج الدراسة الكيفية، ونحدد فاعلية النموذج المقترح وأهمية الأبعاد الخمسة من وجهة نظر الطلاب والمعلمين في إحدى كليات التمريض المهنية، ونقوم أيضاً بمناقشة بعض التضمينات والملاحظات الخاصة بالنموذج وبعض النقاط الهامة التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند تصميم مهام التقويم الواقعي.

أولاً- تمهيد:

من المتعارف والمتفق عليه أنه يجب تحقيق نوع من التنظيم والتكامل البناء بين عملية التدريس (instruction) وعملية التعلم (learning) وعملية التقويم (assessment) (ILA)، وذلك حتى يتم تحقيق أهداف التعليم بالشكل المرجو. في نظام التعليم التقليدي، يعتمد التدريس على تلقين الحقائق للتلاميذ ويتم التقييم عن طريق بعض الأسئلة ذات الإجابات القصيرة أو أسئلة الاختيار من متعدد، وفي مثل هذا النظام التقليدي تتسم عملية التنظيم والتكامل (ILA) التي أشرنا إليها مسبقاً بعدة ملامح، فالمدخل التدريسي يقتصر على نقل المعلومات، بينما يقتصر التعليم على الحفظ ويتم التقييم من خلال الاختبارات المقننة. ويعرف أسلوب التقييم هذا بما يسمى بـ " ثقافة الاختبار"، ويعتمد بشكل أساسي على بعض أسئلة الاختبار السيكومترية التي تعرض بمعزل عن السياق بغرض قياس مقدار المعلومات التي يحفظها الطالب ومدى اكتسابه للمهارات المعرفية التي لا تتطلب مستويات عليا من التفكير. يتم استخدام هذه الاختبارات

للتقييم التجميعي بهدف التمييز بين الطلاب وترتيبهم تبعاً لمستوى تحصيلهم. على الرغم من هذا، تغيرات هذه الصورة في السنوات الأخيرة، وبالتالي اختلفت المنظومة التي تربط بين التدريس والتعلم والتقييم (ILA)، وقد حدث هذا لآن الأهداف التعليمية تغيرت، فهذه الأهداف لم تعد تركز على اكتساب الطلاب للمعلومات بقدر اهتمامها بتنمية طلاب أكفاء وماهرين يوفون باحتياجات سوق العمل. وفي ضوء هذه الأهداف، تتميز المنظومة التي تربط بين التدريس والتعلم والتقييم بملامح مختلفة، فعملية التدريس تهتم ببناء كفاءة الطلاب وتعزيز تعلمهم، وعملية التعلم تتسم بالتفاعل النشط والتأمل الاستبصاري من قبل الطلاب بالإضافة إلى مساهمتهم في بناء المعرفة والتوصل إليها، أما عملية التقويم فتتم في سياق متكامل ومترابط وتعتمد على التحليل وتستند إلى الأداء الفعلي للطلاب. وفي هذا المقام، يكون هدف التقويم هو اكتساب الطلاب لعمليات التفكير العليا وللعديد من الكفاءات، بدلاً من اكتسابهم لمجموعة من المعارف والحقائق والمهارات الأساسية، وبهذا تغيرات وظيفة التقويم من الوظيفة التجميعية summative إلى كونها عملية تكوينية formative تهدف إلى تحسين وتعزيز تعلم الطلاب، وهذه الرؤية التكوينية لعملية التقويم تتطلب أساليب بديلة للتقويم "alternative assessments"، لأن الاختبارات المقننة والتي تعتمد على الأسئلة الموضوعية وأسئلة الاختيار من متعدد لا تتناسب مع الهدف التكويني لعملية التقويم من خلال مهام التقويم البديل حيث يتولى الطلاب مسئولية تعلمهم ويتعاونون معاً ويجرون مناقشات مستمرة مع المعلم ويفكرون ويتأملون. في هذا السياق، تتضمن عملية التقويم المهام الواقعية الأصيلة وهي مثيرة للاهتمام ومستمدة من الواقع وتتم في سياق مرتبط بالحياة وتعتمد على طرق وأساليب متعددة بهدف قياس مدى تعلم ونمو كل طالب، وكلما زادت واقعية التقويم كان له أثر إيجابي على تعلم الطلاب وعلى زيادة دافعيتهم. على الرغم من هذا، عادة ما يتم وصف "الواقعية" بشكل غامض بوصفها بعد أساسي

من أبعاد التقويم، وذلك لأن هناك اعتقادا خاطئا بأن الواقعية تمثل مفهوما مألوفا ومتعارفا عليه ولا يحتاج لمزيد من التعريف والتوضيح.

ثانيا: أهمية التقويم الواقعي القائم على قياس كفاءات الطلاب:

ويمكن الآن أن نركز على تعريف مفهوم الواقعية في سياق مهام التقويم القائم على قياس كفاءات الطلاب، هذا بدون تجاهل خصائص وأبعـاد التقـويم البديل الأخرى وما لها من أهمية، واستنادا إلى القراءة والدراسة الوافية للأدبيات المرتبطة بالتقويم الواقعي تتنوع في درجة ومستوى واقعيتها، وبعد وصف هـذا النموذج نستعرض ونناقش نتائج الدراسة الكيفية بهدف تقييم النموذج ومعرفة إذا ما كان قد قدم وصفا شاملا ووافيا للواقعية أم أنه مازال يفتقد بعـض العناصـر الهامة.

إن أهم سببين لاستخدام مهام التقويم الواقعي المعني بقياس كفاءات الطلاب هما:

أ- الصدق البنائي لهذه المهام construct validity.

ب-تأثير هذه المهام على تعلم الطلاب، أو ما يعرف أيـضا بالـصدق التأثيري التتابعي consequential validity.

إن الصدق البنائي يعني إذا ما كانت مهمة التقويم تقيس ما هو مفتـرض بها أن تقيسه أم لا. في سياق تقويم كفاءات الطلاب، الصدق البنائي يعنـي مـا يلي:

١- مهام التقويم يجب أن تعبر عن الكفاءة المراد تقييمها بصورة دقيقة ومناسبة.

٢- محتوى مهام التقويم يجب أن يكون محتوى واقعيا يمثل مشكلات واقعية مرتبطة بالحياة وذات صلة بالمجال المعرفي الذي يتم تقييمه.

٣- تتطلب مهام التقويم استخدام عمليات التفكير نفسها التي يستخدمها الخبراء لحل المشكلات في الواقع.

ومع الأخذ بجميع هذه المعايير في الاعتبار، يتضح أن التقويم الواقعي لكفاءات الطلاب authentic competency-based assessment يتمتع بدرجة عالية من الصدق في قياس الكفاءات تفوق درجة صدق الاختبارات التقليدية أو المسماة بالاختبارات الموضوعية. أما الصدق التأثيري التتابعي فيشير إلى تأثيرات عملية التقويم على التدريس أو على تعلم الطلاب، سواء كانت هذه التأثيرات مقصودة أم غير مقصودة.

إن نظرية Biggs (1996) للتنظيم البنائي تؤكد على أن التعليم المثمر الفعال يتطلب إيجاد نوع من التكامل والاتساق بين عملية التدريس وعملية التعلم وعملية التقويم، فإذا أدرك الطلاب أن هناك نوعا من عدم التوافق بين ما يتم تدريسه أو ما يتم تقويمه فسيكون لهذا أثره السيئ على تعلم الطلاب. ولقد أكد العديد من الباحثين على تأثير التقويم على كل من عمليتي التدريس والتعلم، ومن أمثلة هؤلاء الباحثين Frederiksen (1984) ، و Gibbs (1992) ، و Prodromou (1995) ، و Mc Dowell (1998) .

فلقد أشار كل من Frederiksen و Prodromou إلى أن الاختبارات التي يؤديها الطلاب لها تأثير قوي على ما يتم تدريسه لأن المعلمين يدرسون بهدف إعداد الطلاب للامتحان، حتى وإن كان الامتحان يركز على نقاط لا يعتبرها المعلمون هامة أو ضرورية. من ناحية أخرى، أكد Gibbs على أن تعلم الطلاب يعتمد بدرجة كبيرة على التقويم وعلى فهم وإدراك الطلاب لما

يفرض عليهم التقويم من متطلبات ومسئوليات. بالإضافة إلى هذا، أوضح Sambell و McDowell ، أن تأثير عمليتي التدريس والتقويم على عملية التعلم يعتمد بدرجة كبيرة على تصورات المعلم والطالب عن المنهج ومتطلباته، حتى وإن كانت هذه التصورات غير صحيحة وبعيدة عن المقاصد الفعلية للمنهج. وجميع هذه الأفكار الأربع تؤيد الافتراض الأساسي بأن التعلم والتقويم هما وجهان لعملة واحدة وأنهما يؤثران بقوة على بعضهما البعض. وعلى هذا فإنه لتغيير المفهوم التقليدي عن التعلم وجعله يرتكز على تنمية وتعزيز كفاءات الطلاب، لابد من إحداث نوع من التكامل والتنظيم بين عملية التدريس الواقعية التي تهدف إلى تنمية كفاءات الطلاب وعملية التقويم الواقعية لكفاءات الطلاب.

ثالثا: تعريف التقويم الواقعي:

السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: ماذا يقصد بالواقعية authenticity؟ هناك العديد من وجهات النظر المختلفة عن الواقعية، فبعض الباحثين يرى أن التقويم الواقعي مرادف لتقويم الأداء (performance assessment) بينما يرى البعض الآخر أن التقويم الواقعي يؤكد بصفة خاصة على القيمة الحقيقية والواقعية لمهمة التقويم والسياق الذي يتم فيه. يوضح كل من Reeves & Okey (1996) أن الفرق الجوهري بين تقويم الأداء والتقويم الواقعي هو درجة صدق المهمة وصدق الظروف التي قد يتم فيها هذا الأداء في الواقع وبشكل طبيعي، ففي التقويم الواقعي تتوافر درجة كبيرة من الصدق والتطابق مع الواقع ومع ما يفرضه من ظروف ومتغيرات، ولكن توافر الصدق بهذا العمق لا ينال هذه الأهمية في تقويم الأداء. هذا الفرق بين التقويم الواقعي وتقويم الأداء يعني أن كل تقويم واقعي هو بالضرورة تقويم للأداء ولكن كل تقويم للأداء قد لا يكون بالضرورة تقويما واقعيا.

ويعرف كل من Savery & Duffy (1995) واقعية التقويم على أنها مدى التشابه بين المتطلبات المعرفية (أي عمليات التفكير) التي تتطلبها مهمة التقويم من المتعلمين والمتطلبات المعرفية للموقف القياسي الذي ترتكز عليه مهمة التقويم. والموقف القياسي يعكس أو يحاكي موقفا حقيقيا مستمدا من الحياة ومن الواقع يشبه المواقف العملية التي قد يواجهها المتعلمون في حياتهم المهنية في المستقبل. على الرغم من هذا، يرى Darling – Hammond (2000) و Snyder أن التركيز على عمليات التفكير التي يتطلبها الموقف يمثل رؤية ضيقة ومحدودة الأفق، فمن منظورهم، يحتاج المتعلمون إلى بناء وتعزيز كفاءاتهم لأن الحياة الواقعية تستلزم القدرة على إحداث نوع من التكامل والتفاعل في توظيف المعرفة والمهارات والاتجاهات والمقدرة على تطبيق كل هذا في مواقف جديدة. ولقد أضاف Birenbaum (1996) المزيد من التوضيح لمفهوم الكفاءة، فقد أكد على أن الطلاب لا يحتاجون فقط الكفاءات المعرفية مثل حل المشكلات والتفكير الناقد ولكنهم يحتاجون أيضاً لكفاءات ما وراء المعرفية مثل التأمل والتفكير الاستبصاري والكفاءات الاجتماعية مثل التواصل والعمل الجماعي.

أما التعريف الإجرائي للتقويم الواقعي فهو: نوع من أنواع التقويم يتطلب من المتعلمين استخدام وتوظيف نفس الكفاءات أو المعارف والمهارات والاتجاهات التي يحتاجون إلى تطبيقها في المواقف القياسية التي تحاكي واقع الحياة المهنية التي سيصادفها المتعلمون في المستقبل.

وعلى هذا، فمستوى الواقعية المتوافر في مهمة التقويم يعتمد على درجة التشابه بين هذه المهمة وبين الموقف القياسي المستمد من الواقع، وهذا هو أساس النموذج النظري للتقويم الواقعي، والذي يوضح أن التقويم قد يشبه بعض المواقف التي تحاكي الحياة الواقعية في ضوء عدة أبعاد.

أن الواقعية كمفهوم تتسم بعدم الموضوعية، فهي تتوقف على تصورات الأفراد ومعتقداتهم المختلفة، فما قد يتصور الطلاب أنه "واقعي" قد يختلف عما يراه مصممو مهام التقويم واقعيا. فإذا كانت تصورات الطلاب مختلفة بالفعل عن تصورات الأفراد الآخرين المشتركين في عملية التقويم فقد يؤدي هذا إلى أن يقوم المعلمون بتصميم وتحديد واختيار مهام التقويم تبعا لتصوراتهم ووجهات نظرهم التي قد تختلف عن وجهات نظر الطلاب مما يتسبب في بعض المشكلات، فبينما يبذل المعلمون قصارى جهدهم في اختيار مهام التقويم الواقعي، قد يضيع هذا الجهد هباء إذا لم يقتنع الطلاب بواقعية هذه المهام. وأمام هذه المشكلة، يتحتم علينا الاختيار بين أمرين، الأول هو التخلي عن فكرة التقويم الواقعي لصعوبة ـــ أو استحالة ـــ تنفيذه، والثاني هو إعطاء قدر كبير من الأهمية لدراسة تصورات وآراء الطلاب وتحليل خبراتهم السابقة قبل البدء في تصميم وتنفيذ مهام التقويم الواقعي، ونحن نتبنى الاختيار الثاني لأنه الأكثر عقلانية ومنطقية.

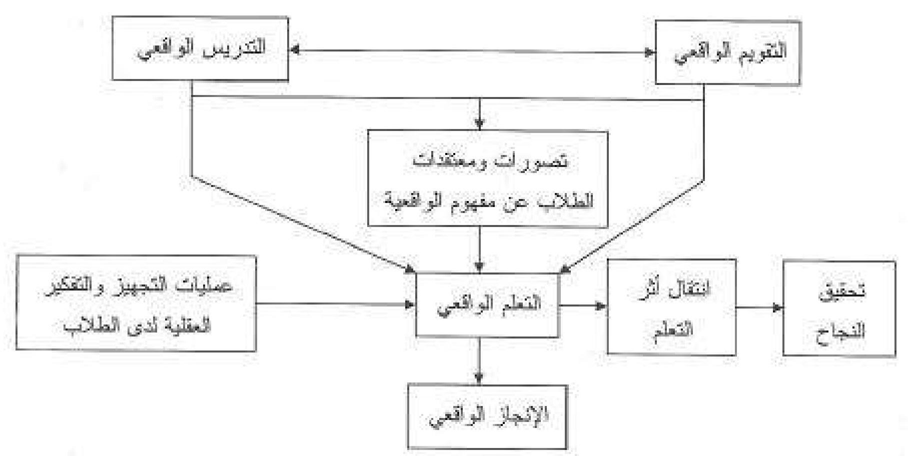
وفي ضوء ما تم عرضه، يمكن استخلاص بعض النقاط التي تتعلق بالتقويم الواقعي وبصدق التقويم، والتي يمكن سردها كما يلي:

١- في ضوء نظرية التنظيم البنائي لـــ Biggs (1996)، والتي تؤكد على ضرورة الاتساق بين عملية التدريس وعملية التعلم وعملية التقويم، يتضح أنه من الضروري أن يتوافر نوع من الاتساق والتكامل بين التقويم الواقعي والتدريس الواقعي بهدف تعزيز تعلم الطلاب بصورة إيجابية ومثمرة.

٢- التقويم الواقعي يتطلب من الطلاب أن يوظفوا مجموعة من القدرات بشكل فعال من خلال إنجاز بعض المهام المشتقة من الحياة.

٣- تتسم الواقعية بالذاتية، وعلى هـذا، يجـب أن تؤخـذ تـصورات ومعتقدات الطلاب في الاعتبار وأن تراعى أهميتها حتـى يـساهم التقويم الواقعي في التأثير على تعلم الطلاب بشكل فعال.

هذه المحاور الثلاثة أفادتنا في تصميم نموذج نظري عام يوضح موضع التقويم الواقعي في الممارسات التعليمية، وهذا النموذج موضح في الشكل رقـم (١) التالي:



الشكل رقم (١): النموذج الاسترشادي العام للتقويم الواقعي

إن مفهوم الإنجاز الـواقعي (authentic achievement)، كمـا هـو مستخدم في سياق هذا النموذج يحتاج إلى بعض التوضيح. حيث يتم التعامل مع مفهوم التقويم الواقعي بشكل عام بغض النظر عن مستوى التقويم وعن المجـال المعرفي أو المجال الأكاديمي الذي يتم فيه هذا التقويم، وهذا لا يعنـي تجاهـل مفهوم الإنجاز الأكاديمي الواقعي، ولكن ننظر إليـه باعتبـاره أحـد مجـالات المعرفة، وهو مجال المعرفة الأكاديمي، وبهذا، نتفق مع Brown, Colins & Duguid (1989) الذين يرون أيضا أن الإنجاز الواقعي مفهوم أوسع وأشـمل من مفهوم الإنجاز الأكاديمي الواقعي.

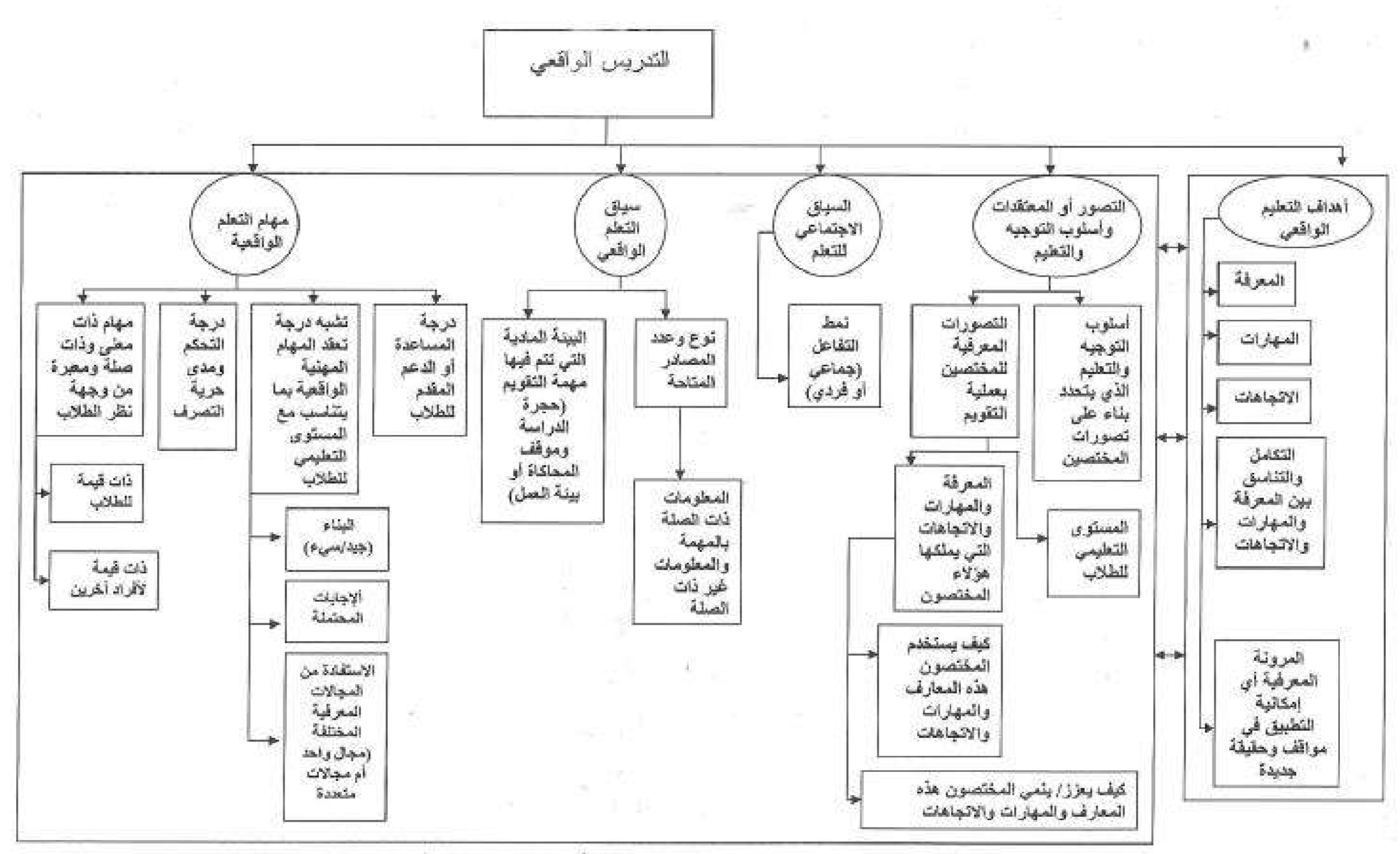
ويمكن أن نناقش خمسة أبعاد تمثل نموذجا استرشاديا للتقويم الـواقعي، وهذه الأبعاد تختلف في درجة واقعيتها كما يمكن تحديد مـدى واقعيـة مهمـة التقويم استنادا إلى هذه الأبعاد. إن الهدف من هذا النموذج هو إلقاء الضوء على مفهوم الواقعية في التقويم بالإضافة إلى وضع بعض الخطوط الإرشـادية التـي يمكن الاستفادة منها في تطبيق الواقعية عند تصميم وتنفيذ مهـام التقـويم التـي تهدف إلى تقويم كفاءات الطلاب.

رابعا: **نموذج خماسي الأبعاد للتقويم الواقعي**:

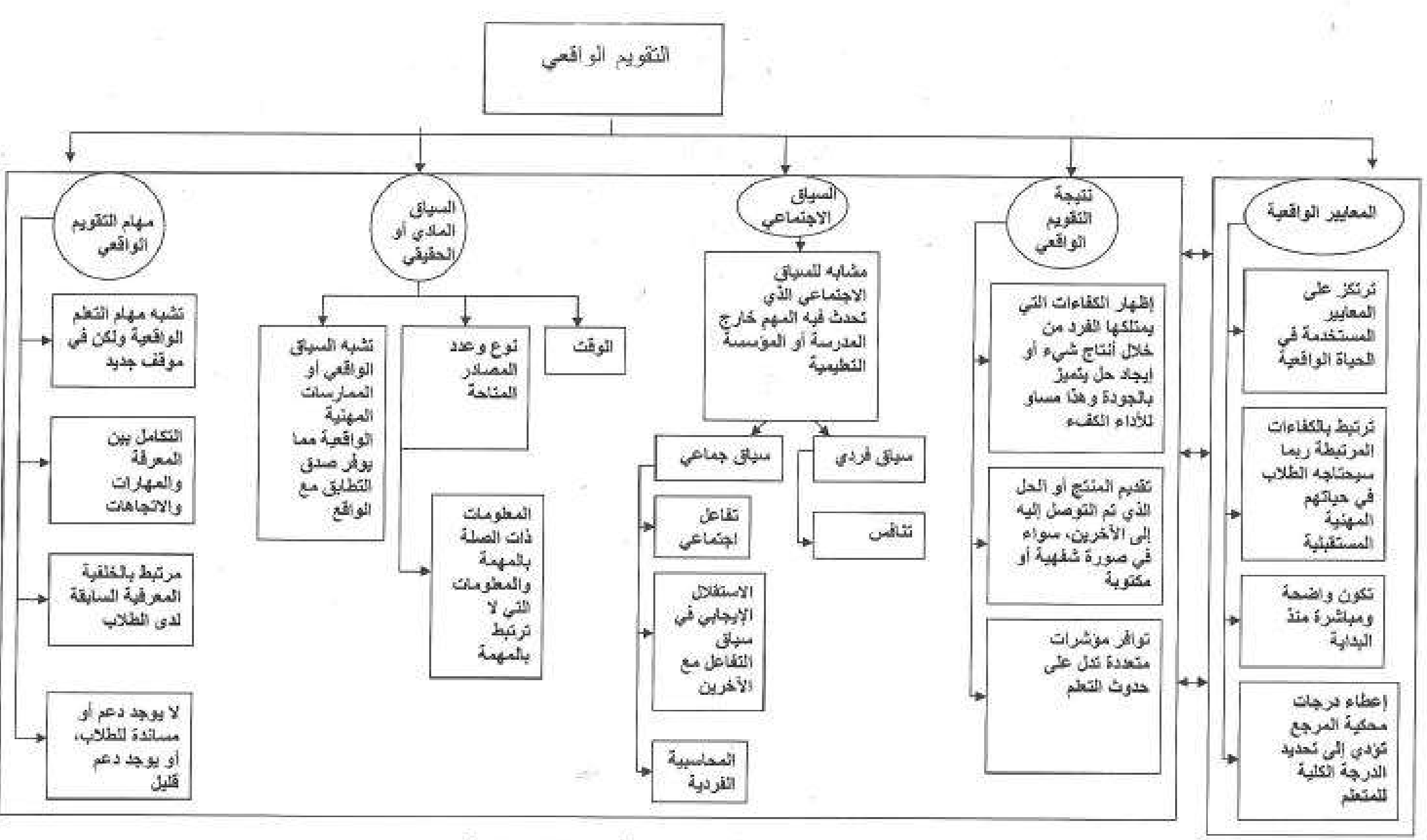
تم مراجعة بعض الأدبيات المرتبطة بالتقويم الواقعي والواقعية والتقـويم بشكل عام والمرتبطة أيضا بمعتقدات الطلاب وتصوراتهم عن التقويم الـواقعي وما يعنيه وما يتضمنه من عناصر. بناء على هذا، تم تحديد خمسة أبعاد للتقـويم الواقعي، وهي كالتالي: (أ) مهمة التقويم، (ب) السياق المادي الذي تتم فيه مهمة التقويم، (ج) السياق الاجتماعي الذي تتم فيه مهمة التقويم، (د) نتـائج التقـويم، (هـ) معايير التقويم. وهذه الأبعاد قد تختلف في مستوى واقعيتها، فكل منهم قـد يتدرج من مستويات الواقعية الأكبر إلى مستويات الواقعية الأقل، فمن الخطأ أن نعتقد أن عنصرا ما قد يكون إما واقعيا أو غير واقعي، فالواقعيـة تتـدرج فـي مستوياتها ونسبتها، وهذا لأن نسبة مستوى الواقعية ليس خاصـية ثابتـة مـن خصائص مهمة التقويم التي يتم اختيارها، ولكنه مستوى متغير يتحدد في ضـوء عدة عوامل، من أهمها: الموقف القياسي الذي يحاكي الممارسات المهنية التـي تحدث في واقع الحياة، فعلى سبيل المثال، القيام بمهمة عمل بالاشتراك مع فريق يعتبر تقويما واقعيا فقط إذا كانت هذه المهمة تتم من خلال العمل في فريق فـي الحياة الواقعية. وفي هذا النموذج المقترح، كل بعد من الأبعاد الخمسة ممكن أن يشبه ممارسات الحياة الواقعية (أو الموقف القياسي الذي يحاكي الواقع) بدرجات مختلفة ونسب متفاوتة، مما يزيد أو يقلل من واقعية التقويم.

وبما أن التقويم الواقعي يجب أن يتكامل مع التدريس الواقعي، فأبعاد التقويم الواقعي الخمسة الممثلة في هذا النموذج يمكن أيضا تطبيقها والاستفادة منها في التدريس الواقعي. وهنا سنحاول أيضا توضيح كيف يمكن تطبيق أبعاد النموذج الخمسة والاستفادة منها في التدريس الواقعي، حتى نبين أن الأبعاد الخمسة نفسها يمكن أن تستخدم لتحقيق نوع من الاتساق والتنظيم والتكامل بين التدريس الواقعي والتقويم الواقعي. في الشكل التالي رقم (٢) نوضح أبعاد التدريس الواقعي والمحاور التي تندرج تحت هذه الأبعاد، وهناك بعض أبعاد ومحاور للتدريس الواقعي في الشكل رقم (٣) أيضا، وهذه الأبعاد والمحاور تنطبق أيضا على التقويم الواقعي.

ويشير هذان الشكلان إلى أن مهام التعلم ومهام التقويم مشابهة كثيرا لبعضها البعض. وهذا منطقي، لأن الهدف من مهمة التعلم هو حث الطلاب على تنمية وتعزيز الكفاءات التي يجب أن تتوافر لدى المهنيين، ومهمة التقويم تتطلب من المتعلمين أن يظهروا ويوظفوا هذه الكفاءات نفسها بدون تلقي مساعدات إضافية. ولقد أكد (Schnitzer, 1993) أنه لكي يكون التقويم الواقعي فعالا، يجب إعطاء الطلاب الفرصة لممارسة مهام التقويم والتعود عليها وعلى صيغها وذلك قبل أن تستخدم هذه المهام لتقويمهم بالفعل، وهذا يعني أن مهمة التعلم يجب أن تكون مشابهة لمهمة التقويم، ولكن الهدف من تكليف الطلاب بها يكون مختلفا، فقد يكون الهدف هو التعلم أو التقويم، فمهام التعلم يكون الغرض منها هو التعلم، ومهام التقويم يكون الهدف منها هو تقويم مستويات التعلم تدريجيا لدى الطلاب بهدف تحسين مستويات تعلمهم (تقويم تكويني) أو بهدف اتخاذ بعض القرارات (تقويم تجميعي). وهذان النموذجان المعروضات في الصفحات التالية يوضحان كيف يمكن الاستفادة من الإطار الاسترشادي خماسي الأبعاد لتحقيق التكامل والاتساق بين التدريس الواقعي والتقويم الواقعي.



الشكل رقم (٢): نموذج خماسي الأبعاد للتدريس الواقعي



الشكل رقم (٣): نموذج خماسي الأبعاد للتقويم الواقعي

ويمكن توضيح الأهمية والأساس المنطقي للأبعاد الخمسة الخاصة بالتقويم الواقعي، ذلك أنه كما ذكر مسبقا، تتعدد الآراء عن ماهية مفهوم "الواقعية" في التقويم وما تعنيه بالفعل، كما تختلف الآراء حول عناصر التقويم اللازمة لتحقيق هذه الواقعية. لتوضيح هذه الاختلافات، تم مراجعة بعض الأدبيات لشرح وجهات النظر المختلفة الخاصة بمفهوم الواقعية. ومن خلال هذه المراجعة، تم إلقاء الضوء على بعض المصطلحات المترادفة وبعض مكونات الواقعية الأساسية والفرعية، كما تم تحليل هذه المترادفات والمكونات مفاهيميا وقسمناها إلى فئات، مما أسفر عن تحديد خمسة جوانب أساسية للواقعية.

كما أن مفهوم الواقعية يتسم بالتدرج، فهناك مستويات ودرجات متفاوتة للواقعية، وبالتالي تتفاوت هذه الجوانب أو الأبعاد الخمسة في درجة الواقعية، ويمكن أن نلقي الضوء على هذه الأبعاد ونشرح كلاً منها بالتفصيل كما يلي:

١ - المهمة:

المهمة الواقعية هي مهمة تمثل مشكلة معينة تتطلب من المتعلمين القيام ببعض الأنشطة التي يتم تنفيذها والقيام بها في سياق الممارسات المهنية والحياتية الواقعية، ومما لا شك فيه أن المهمة الواقعية عنصر أساسي وجوهري في التقويم الواقعي، ولكن الباحثين يختلفون في تحديد العناصر الأساسية لما يمكن أن يعبر عن المهمة الواقعية. وفي سياق النموذج الإرشادي المعروض، نعرف المهمة الواقعية على أنها مهمة تشبه المهمة المستمدة من واقع الحياة من حيث المعارف والمهارات والاتجاهات التي يتطلبها أداء هذه المهمة في الواقع وكذلك تشبهها في درجة التعقد وفي درجة حرية التصرف المتاحة للطلاب. علاوة على هذا، يجب أن تكون هذه المهمة ذات معنى وذات صلة بواقع السياق الذي تتم فيه ومعبرة عن وجهة نظر الطلاب وجميع الأطراف المشاركة في عملية التقويم.

ويتطلب التقويم الواقعي أن يقوم الطلاب بتحقيــق نــوع مــن التكامــل والدمج بين المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكونها وتوظيفها كما يفعــل المهنيون في الواقع. بالإضافة إلى هذا، يجب أن تتشابه مهمة التقويم الواقعي مع نظيرتها التي تحدث في الحياة الواقعية في درجة الــصعوبة والتعقــد، وهــذا لا يعني أن مهمة التقويم الواقعي يجب أن تكون بالغة التعقيد. على الرغم مــن أن معظم المشكلات الواقعية تتسم بالتعقد وبأبعادها البينية التي تتضمن تداخل العديد من المجالات المعرفية إلى جانب أنه يمكن التعامل معها من خلال عديــد مــن الحلول والمقترحات الممكنة، إلا أن المشكلات المستمدة من الحياة الواقعيــة قــد تكون بسيطة وقد تحتمل حلا واحدا فقط وتتطلب توظيف مجال معرفــي واحــد فقط. التشابه بين مهمة التقويم الواقعي ونظيرتها الواقعية التي تحدث في الحيــاة يجب أن يتضح أيضا في حرية التصرف المتاحة للمتعلمين، فيجــب أن يكــون للطلاب حرية التصرف في اتخاذ القرار وإيجاد الحلول المناسبة للمشكلة، فحرية التصرف التي تتاح للطلاب أثناء تنفيذهم لمهمة التقويم الواقعي يجب أن تكــون مشابهة لحرية التصرف المتاحة للمهنيين في مهام الحياة الواقعية. ولقــد أشــار Savery & Duffy (1995) إلى أهمية إعطاء الطلاب حرية التــصرف فــي اتخاذ القرار وإيجاد الحلول وتحملهم لمسئولية التحكم في الموقف، لأن هذا يحقق أهداف التعلم الواقعي ويساعد الطلاب على تنمية مهارات حل المشكلات. مــن ناحية أخرى، إذا نظرنا إلى الواقع نجد أن أصحاب العمل عــادة مــا يكلفــون المهنيين بالقيام ببعض المهام، ويقوم المهنيون باتباع خطوات وإجراءات محــددة ومتعارف عليها لتنفيذ هذه المهام وحل المشكلات التي تواجههم، بالإضافة إلــى أن المهنيين لا يختارون المهام التي يؤدونها، ولكنها تفرض علــيهم مــن قبــل أصحاب العمل، وهذا يحد من حرية تصرفهم وسيطرتهم على الموقف. وعلــى هذا، يوضح النموذج النظري المعروض أنه لكي يكتــسب الطــلاب الكفــاءات الأساسية التي تمكنهم من التعامل مع المشكلات التي تظهر في السياق المهنــي،

لابد أن تتضمن مهام التقويم مستويات من التعقد وحرية التصرف مشابهة لتلك المستويات الموجودة في المواقف الحياتية المشتقة من الواقع.

إلى الآن، تبدو واقعية مهمة التقويم وكأنها بعد موضوعي إلى حد كبير، ولكن بعض الباحثين شككوا في هذه الموضوعية، فلقد أوضح Sambell, McDowell & Brown (1997) أنه من الضروري أن يرى الطلاب المهمة على أنها مرتبطة بالواقع وأن يقتنعوا بهذا، ويتحقق هذا إذا رأى الطلاب أن مهمة التقويم مرتبطة بواقع الحياة العملية أو بالمواقف المهنية الحقيقية التي تحدث في سياق العمل، ويجب أن يقتنع الطلاب كذلك بأن هذه المهمة تتيح لهم الفرصة لاستخدام وتوظيف بعض المهارات الفعالة التي يمكنهم الاستفادة منها في مجال عملهم فيما بعد. ولقد أكد Mc Dowell (1995) كذلك على أهمية أن يرى الطلاب علاقة بين مهمة التقويم واهتماماتهم الشخصية، وذلك حتى تصبح مهمة التقويم ذات معنى وذات أهمية بالنسبة لهم. ومن ثم، نرى أن رؤية الطلاب سوف تختلف من طالب إلى آخر على حسب إدراك كل منهم لمدى ارتباط المهمة بالواقع وعلى حسب اقتناعهم بأهميتها ومغزاها، وقد تختلف وجهة نظر الطلاب بمرور الوقت نتيجة لاكتسابهم المزيد من الخبرات.

٢ - **السياق المادي**:

عادة ــ إن لم يكن دائما ــ ما يحدد مكان تواجدنا الكيفية التي نتصرف بها وننجز بها المهام، وعادة ما يكون المكان الحقيقي أو البيئة الواقعية أشد ضراوة من بيئة التعلم الآمنة والمنظمة. فلنفكر على سبيل المثال في مهمة التقويم الواقعي التي قد يؤديها طالب يتم إعداده ليصبح ميكانيكا في الجيش. قد يطلب من هذا الطالب أن يحدد العطل في سيارة جيب لا تعمل ثم يعالج هذه المشكلة. سوف يؤدي هذا الطالب مهمة التقويم في جراج نظيف آمن، وسوف تكون جميع المعدات والأدوات متاحة. ولكن البيئة المادية التي سوف يؤدي فيها

هذا الطالب عمله المهني في المستقبل تختلف عن هذا، فقد تتوقف السيارة عن العمل في منطقة الحرب أو ساحة المعركة، وقد يتم هذا في ظروف طقس سيئة وفي مكان معزول لا تتوافر فيه المعدات والأدوات اللازمة لإصلاح السيارة. على الرغم من أن المهمة تتسم بالواقعية في حد ذاتها، إلا أن المكان الآمن المنظم الذي تتم فيه قد يثير بعض التساؤلات حول مدى واقعية هذه المهمة بالفعل وإذا ما كانت تقيم قدرة الطلاب على توظيف مهاراتهم وكفاءاتهم في مواقف الحياة الواقعية بشكل كفء أم لا.

السياق المادي الذي تتم فيه مهمة التقويم الواقعي يجب أن يعكس المعارف والمهارات والاتجاهات التي تتكامل وتستخدم في الممارسات المهنية الواقعية، وهنا تتضح أهمية مفهوم "الصدق" أو التطابق مع الواقع والذي ينال الكثير من الاهتمام في مجال برامج المحاكاة التي تنفذ باستخدام الحاسوب، والتي تصف مدى دقة هذه المحاكاة وتشابهها مع الواقع. والتقويم الواقعي عادة ما يتم في سياق يتسم بدرجة عالية من الصدق والمطابقة للواقع، والمواد والأدوات وحجم المعلومات المتاحة للطلاب في هذا السياق هي التي تحدد درجة هذا الصدق ودرجة تطابق مهمة التقويم الواقعي للمواقف المهنية الحياتية التي تحاكيها. وبالإضافة إلى هذا، يعتبر عدد المصادر المتاحة للطلاب ونوعها من العناصر الهامة التي تحدد درجة واقعية السياق المادي الذي تتم فيه مهمة التقويم، وهذه المصادر تتضمن عدداً من المعلومات، سواء كانت هذه المعلومات ذات صلة بمهمة التقويم أو غير مرتبطة بها، ويجب أن تكون المصادر المتاحة للطلاب مشابهة للمصادر المتوافرة بالفعل في بيئة العمل الحقيقية. على سبيل المثال، وضح (1987) Resnick أن معظم الاختبارات التي يؤديها الطلاب في المدرسة تركز على تقييم مقدرة الطلاب على الحفظ واستعادة المعلومات من الذاكرة، على الرغم من أن المهام أو الأنشطة التي تتم في سياق الحياة الواقعية

خارج المدرسة تعتمد بدرجة كبيرة على استخدام الأدوات والمصادر المتاحة (مثل الآلات الحاسبة وجداول البيانات والمعايير المتبعة)، مما يجعل الاختبارات المدرسية أقل واقعية. وعلى هذا، أشار Segers وآخرون (١٩٩٩) إلى أن عدم توفير المصادر للطلاب سوف يقلل من درجة واقعية مهمة التقويم، لأن المهنيين يعتمدون على هذه المصادر بشكل كبير أثناء ممارساتهم المهنية الواقعية. العنصر التالي الذي يجب أخذه في الاعتبار عند تصميم مهام التقويم الواقعي، والذي يعتبر من العناصر الهامة والضرورية لتوفير سياق مادي واقعي لمهمة التقويم هو عنصر الوقت المتاح للطلاب لأداء مهمة التقويم. عادة ما يسمح للطلاب بأداء الاختبارات في مدة زمنية محددة، قد تكون ساعتين على سبيل المثال يتم تخصيصهما بالكامل لأداء الاختبار، ولكن في واقع الحياة، تتطلب الممارسات المهنية مزيدا من الوقت ويتم إنجازها على مدى عدة أيام، أو على العكس من هذا، قد تتطلب بعض المهام المهنية الواقعية رد فعل سريع يستلزم اتخاذ القرار في أقل من ثانية. ولهذا، أشار (1989) Wiggins أن مهام التقويم الواقعي يجب ألا تتقيد بحدود زمنية تعسفية وغير واقعية. باختصار، يمكن القول إن مستوى الواقعية الذي يتسم به السياق المادي الذي تتم فيه عملية التقويم يتحدد بدرجة التشابه بين عناصر هذا السياق المادي والموقف الحياتي المستمد من الواقع.

٣- السياق الاجتماعي:

يؤثر السياق الاجتماعي الذي تتم فيه مهمة التقويم الواقعي على واقعية التقويم. في الحياة الواقعية، عادة ما يكون العمل الجماعي هو القاعدة وليس الاستثناء، ولقد أكد Resnick (1987) أن التعلم وإنجاز المهام خارج المدرسة يحدث في نطاق منظومة اجتماعية، ولهذا، عندما اقترحنا وضع نموذج استرشادي للتقويم الواقعي كان لابد من أخذ العمليات الاجتماعية المتواجدة في

واقع الحياة في الاعتبار. في التقويم الواقعي من المهم أن تشبه العمليات والتفاعلات الاجتماعية التي تتضمنها مهمة التقويم تلك العمليات والتفاعلات الاجتماعية التي يتضمنها الموقف الواقعي المستمد من الحياة الحقيقية والذي تحاكيه مهمة التقويم الواقعي. وعلى هذا، لا يتفق النموذج المقترح للتقويم الواقعي مع بعض الأدبيات التي تشترط التعاون أو العمل الجماعي كخاصية من خصائص الواقعية، ولكن واقعية التقويم في ضوء هذا النموذج تتوقف على طبيعة المواقف الحقيقية التي تحاكيها مهام التقويم، فإذا كان الموقف الحقيقي يتطلب العمل الجماعي، يجب أن تتضمن مهمة التقويم بعض العمل الجماعي، ولكن إذا كان الموقف الحقيقي يتطلب نشاطا فرديا في الأصل، يجب أن تتم مهمة التقويم في سياق فردي. وعندما يتطلب التقويم العمل الجماعي والتعاون بين الطلاب يجب أن تؤخذ بعض الأمور في الاعتبار، مثل التفاعل الاجتماعي والاستقلال الإيجابي في سياق التفاعل مع الآخرين والمحاسبية الفردية. ومن ناحية أخرى، إذا كان التقويم يتم في سياق فردي، فلابد أن يتم خلق نوع من السياق الاجتماعي الذي يشجع على التنافس بين المتعلمين.

٤ - نتيجة التقويم الواقعي:

تتضمن عملية التقويم تكليف الطلاب بمهمة ما (في سياق مادي واجتماعي معين)، مما يؤدي إلى نتيجة ما هي نتيجة التقويم التي يتم تقييمها والحكم عليها في ضوء معايير معينة خاصة بالتقويم. ونتيجة التقويم ترتبط بنوع وعدد المخرجات المتوقعة من مهمة التقويم بغض النظر عن محتوى مهمة التقويم. في نموذج التقويم الواقعي المقترح، تتسم نتيجة التقويم الواقعي بأربعة ملامح، حيث يجب أن تتمثل في (أ) منتج أو أداء معين يتميز بالجودة ويمكن أن يطلب من المتعلمين إعادة إنتاجه في المواقف الحياتية الواقعية، وهذا المنتج أو الأداء يجب أن يكون (ب) وسيلة لإظهار أو استعراض الكفاءات التي يمتلكها

الطلاب والتي تتمثل في هذا المنتج (أو الأداء). وحيث إن إظهار أو توظيف الكفاءات التي يملكها فرد ما لا يتضح بصورة كاملة من خلال اختبار واحد فقط، يجب أن يتضمن التقويم الواقعي (ج) مجموعة متنوعة من المهام ومؤشرات التعلم المتعددة حتى يمكن التوصل لرؤية واضحة وعادلة، ولقد أشار Uhlenbeck (2002) إلى أن الدمج بين بعض طرق التقويم المختلفة يمكن أن يعطي صورة واضحة عن كفاءات الطلاب التي يحتاجونها لممارساتهم المهنية في المستقبل، وأخيرا، يجب أن (د) يقوم الطلاب بتقديم العمل الذي قاموا بإنجازه للأطراف الأخرى، ويكون هذا في صورة شفهية أو مكتوبة، وهذا مهم حتى يوضحوا للآخرين أن الكفاءات التي يمتلكونها حقيقية ويمكن التعبير عنها وإظهارها في صورة شفهية أو مكتوبة.

٥- المعايير والأسس:

الأسس (criteria) هي النقاط أو المحاور التي يتم تقييمها والحكم عليها في نتيجة مهمة التقويم، أما المعايير (standards) فهي مستويات الأداء المتوقعة من الطلاب ذوي الأعمار المختلفة والكفاءات والقدرات المتباينة. ومن المهم في التقويم الواقعي أن يتم تحديد الأسس منذ البداية بحيث تكون هذه الأسس واضحة ومحددة للطلاب قبل عملية التقويم، وهذا لأن وضوح أهداف التقويم منذ البداية يوجه عملية التعلم ويعززها، وفوق كل هذا يجب ألا نغفل أنه في واقع الحياة العملية عادة ما يعرف الموظفون الأسس التي يتم تقييم أداءاتهم في ضوئها. وهذا يعني أن التقويم الواقعي يتطلب إصدار أحكام محكية المراجع. بالإضافة إلى هذا، يجب أن ترتبط بعض الأسس بإنتاج الطلاب لبعض المخرجات الواقعية التي تتضح فيها خصائص أو متطلبات المنتج (أو الأداء أو الحل) الذي يفترض أن يتوصل إليه الطلاب. وعلى هذا، يجب أن تركز الأسس والمعايير على نمو الكفاءات المهنية المطلوبة لدى المتعلمين ويجب أن تشتق من

الأسس والمعايير المستخدمة في المواقف الواقعية التي تحدث في الحياة الحقيقية.

بالإضافة إلى تحديد الأسس والمعايير استنادا إلى المواقف الحياتية الواقعية التي تحاكيها مهام التقويم، يجب أن ترتكز معايير التقويم الواقعي كذلك على الأربعة محاور الأخرى الموضحة في النموذج الاسترشادي المقترح. على سبيل المثال، إذا كان السياق المادي الذي يتم فيه التقويم الواقعي لكفاءة من الكفاءات يتطلب أن تستغرق مهمة التقويم خمس ساعات، قد تتضمن معايير تقويم هذه المهمة أن ينجزها الطلاب في خلال خمس ساعات. من ناحية أخرى، يمكن فهم وتفسير هذه المحاور الأربعة للنموذج في ضوء الأسس والمعايير المستندة إلى الممارسات المهنية الحياتية. بعبارة أخرى، يؤكد هذا النموذج الاسترشادي المقترح للتقويم الواقعي على العلاقات التبادلية والدائرية بين محاوره الأساسية والمحاور الأساسية التي تحدد وتجسد المواقف الأصلية التي تحدث في الحياة.

٦- بعض الاعتبارات الهامة الأخرى:

تم عرض بعض المحاور والنقاط الهامة الخاصة بالتقويم الواقعي، ولكن ماذا يعني كل هذا للمعلمين أو مصممي المناهج عندما يخططون مهام التقويم الواقعي أو يكلفون الطلاب بها؟ ماذا يجب أن يأخذوا في الاعتبار؟

أولى النقاط التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار تتعلق بالصدق التنبؤي. إذا كان الهدف التعليمي هو تنمية بعض الكفاءات لدى الطلاب بحيث يصبحوا موظفين أكفاء في المستقبل، فإن زيادة مستوى واقعية التقويم سوف يكون مهاما وذا قيمة. وإذا زادت درجة الواقعية، من المحتمل أن يؤدي هذا لزيادة الصدق التنبؤي للتقويم بسبب التشابه بين التقويم والممارسات المهنية الحقيقية. على الرغم من هذا، يجب ألا نقوم بالتغيير المفاجئ والانتقال السريع من الاختبارات

الموضوعية إلى مهام التقويم الواقعي، فنحن لا ننكر أن الاختبارات الموضوعية مهمة ونافعة في بعض الأحيان لتحقيق أهداف بعينها، وذلك عندما يحتاج المسئولون عن العملية التعليمية إلى إجراء تقويم تجميعي يهدف إلى قياس مستوى تحصيل أو إنجاز طالب ما على سبيل المثال، وهنا لا يكون الغرض من عملية التقويم هو التنبؤ بقدرة الطالب على توظيف الكفاءات التي يمتلكها للقيام ببعض الممارسات المهنية المستقبلية بشكل جيد.

النقطة الهامة الأخرى التي يجب أخذها في الاعتبار عند تصميم مهام التقويم الواقعي هي عدم إغفال المستوى التعليمي للطلاب، وهذا لأن الطلاب ذوي المستويات التعليمية المنخفضة قد لا يستطيعون التعامل مع واقعية المواقف المهنية الحقيقية المعقدة، وإذا تم إجبارهم على التعامل مع مثل هذه المواقف الواقعية، قد يعانون من القيود والأعباء المعرفية الصعبة التي تؤثر بدورها سلبياً على عملية التعلم. وكنتيجة لهذا، الموقف المعياري الذي يتم تقويم الطلاب فيه يجب أن يكون صورة تجريدية من مواقف الممارسات المهنية الواقعية، وذلك حتى يسهل للطلاب في مستوى تعليمي معين التعامل مع هذا الموقف المعياري والتفاعل معه. والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن هو: كيف يمكن تصميم مهام تقويم واقعية للطلاب الذين لم يؤهلوا أو يستعدوا للقيام بالممارسات المهنية البسيطة ولو كمهنيين مبتدئين؟ والإجابة هي أن واقعية التقويم يجب أن تحدد حسب درجة تشابهها مع الموقف المعياري (أي الصورة التجريدية التي تحاكي الممارسات المهنية الواقعية)، وليس بالضرورة أن يكون مشابها للموقف الواقعي نفسه. ولقد أكد Van Merriënboer (1997) أن الصورة التجريدية لمواقف الممارسات المهنية الحياتية (أي الموقف المعياري الذي يحاكي الواقع) يمكن أن يكون واقعيا ومناسبا للتقويم الواقعي طالما أن هذا الموقف المعياري المحاكي للواقع يتطلب من المتعلمين أن يوظفوا كفاءاتهم ويستخدموها بشكل مناسب

ومتكامل كما يستخدم المهنيون كفاءاتهم أثناء الممارسات المهنية الحقيقية، ولكن الفرق هو أن الموقف التجريدي المحاكي للواقع يبسط السياق الذي تتم فيه عملية التقويم ويجعله أقل تعقيدا من الموقف الحياتي الأصلي، وبالتالي يتطلب من المتعلمين أداء أبسط وأقل تعقيدا يقومون فيه بتوظيف كفاءاتهم بشكل مبسط وأقل تعقيدا مما يقوم به الخبراء والمهنيون في واقع الحياة المهنية الحقيقية.

النقطة الثالثة التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار تتعلق بنقطة مهمة قمنا بمناقشتهاوهي الذاتية التي يتسم بها مفهوم الواقعية، فمفهوم الأفراد وتصورهم عن ما تعنيه "الواقعية" قد يتغير بمرور الوقت نتيجة لتغير مستوياتهم التعليمية واهتماماتهم الشخصية وأعمارهم ونتيجة لمرورهم بخبرات عملية وممارسات مهنية تطور من أفكارهم وتساهم في تغيير معتقداتهم وتصوراتهم، وهذا يعني أن الخمسة محاور الممثلة لنموذج التقويم الواقعي المقترح ليست محاور مطلقة وثابتة ولكنها متغيرة ونسبية. على سبيل المثال، إذا أردنا تقويم المهارات والكفاءات المهنية التي يمتلكها الطلاب في السنة النهائية، وذلك بعد أن أوشكوا على الانتهاء من دراستهم وبعد أن اكتسبوا مزيدا من الخبرات وأصبحوا أكثر وعيا بالممارسات المهنية الحياتية، فقد يتطلب هذا درجة أكبر من الواقعية ومستوى أعمق من الواقعية في السياق المادي الذي يتم فيه التقويم، وهذا يختلف عن تقويم الطلاب في الفرقة الأولى حيث يكونون في بداية سنواتهم الدراسية وبدون خبرات عملية. وعلى هذا، يجب على مصممي مهام التقويم الواقعي أن يأخذوا تصورات الطلاب ووجهات نظرهم المختلفة في الاعتبار.

وهنا يتم وصف وعرض دراسة كمية، وهناك هدفان أساسيان لهذه الدراسة: الأول هو معرفة إذا كان نموذج التقويم الواقعي المقترح ذا المحاور الخمسة وافيا وشاملا ويعبر عن مفهوم الواقعية وعناصره الأساسية بشكل كامل، أم أن هناك بعض النقاط الأخرى التي لم تؤخذ في الحسبان. والثاني هو تحديد

الأهمية النسبية لهذه المحاور الخمسة، وذلك من وجهة نظر الطلاب والمعلمين المشاركين في الدراسة. وهناك هدف فرعي آخر لهذه الدراسة، وهو معرفة إذا ما كانت تصورات الطلاب عن الأبعاد الخمسة الممثلة للواقعية في النموذج المقترح وعن أهمية هذه الأبعاد مختلفة عن تصورات المعلمين أم لا، وكذلك معرفة إذا ما كانت هذه التصورات تختلف باختلاف الخبرات العملية والتعليمية لدى الطلاب أم لا. ثم، أوجه التشابه والاختلاف بين تصورات الأفراد المختلفين عن هذه المحاور وأهميتها قد يساعدنا في تكوين صورة أفضل والوصول لفهم أعمق للنقاط الهامة التي يجب مراعاتها عند تحديد واختيار وتصميم مهام التقويم الواقعي.

خامسا: الدراسة والإجراءات:

١ - الأفراد المشاركون في الدراسة (العينة):

اشترك في هذه الدراسة بعض الطلاب والمعلمين في إحدى كليات التمريض. وفي إحدى مراحل الدراسة تضمنت المعلمين فقط، وتضمنت مرحلة أخرى طلاب الفرقة الثانية، وتضمنت المرحلة الثالثة طلاب الفرقة الرابعة. تم تقسيم كل مجموعة من مجموعتي الطلاب إلى مجموعتين: طلاب يدرسون التمريض في سياق برنامج تدريبي مهني (VTP) حيث يدرسون التمريض في الكلية ويذهبون أحيانا لتلقي بعض التدريب العملي من وقت لآخر، والمجموعة الأخرى هي لطلاب يدرسون التمريض في سياق برنامج (BRP) حيث يقوم الطلاب بالتعلم والعمل معا يوميا، وبهذا تتكامل عملية التعلم مع الممارسات العملية اليومية التي يقوم بها الطلاب. وعلى هذا، كان هناك خمس مجموعات للأفراد المشاركين في الدراسة، وهم: (أ) ثمانية من طلاب الفرقة الثانية المقيدين في برنامج (VTP)، وكان متوسط أعمارهم ١٨,٥ سنة، و (ب) ثمانية من طلاب الفرقة الثانية المقيدين في برنامج (BRP)، وكان متوسط أعمارهم ٢٠,٩

سنة، و (ج) ثمانية من طلاب الفرقة الرابعة المقيدين في برنامج (VTP)، وكان متوسط أعمارهم ١٩,٧ سنة، و (د) أربعة من طلاب الفرقة الرابعة المقيدين في برنامج (BRP)، وكان متوسط أعمارهم ٣١,٤ سنة، و (هـ) أحد عشر معلما، وكان متوسط أعمارهم ٤٢,٨ سنة. وكان عدد الأفراد المشاركين في كل مرحلة (أو جلسة) محدودا، وذلك للإمكانيات المادية المتاحة التي استخدمت في هذه الدراسة والتي كانت محدودة العدد.

٢ - الأدوات والأجهزة المستخدمة:

تم استخدام وتفعيل نظام (GSS) في الجامعة المفتوحة بهولندا، وكان هذا النظام هو الأداة الرئيسة للبحث، ونظام (GSS) هو نظام تجهيز معلومات قائم على الحاسوب وتم تصميمه بهدف تسهيل عملية اتخاذ القرار داخل المجموعة وفكرته الأساسية تدور حول إنتاجية المجموعة حيث يشترك مجموعة من الأفراد في أداء مهمة مشتركة في نفس المكان والسياق ويتشاركون في توليد الأفكار وتبادل الآراء. ونظام (GSS) يسمح للأفراد بالقيام بالأنشطة الجماعية والفردية المتنوعة مثل العصف الذهني وتوليد الأفكار والتصنيف وإعطاء النسب والتجميع، ويتم هذا كله عن طريق الحاسوب والتواصل من خلاله. ولقد كان استخدام نظام (GSS) اختيارا جيدا لتشجيع المشاركين وخاصة الطلاب على التعبير عن أفكارهم وآرائهم بحرية وبدون خجل، وذلك لأن أسماءهم لا تكون معروفة للآخرين. وبالإضافة إلى هذا، يعتبر هذا النظام وسيلة عملية وذات قيمة لأن من خلاله يمكن جمع الكثير من المعلومات بطريقة منظمة وفي فترة زمنية قصيرة.

وللتعرف على الأهمية النسبية لأبعاد النموذج الخمسة من وجهة نظر الطلاب والمعلمين، تم تصميم ووصف أربع مهام للتقويم، وتنوعت هذه المهام في مستوى واقعيتها وتم تصميمها ووصفها في ضوء أبعاد النموذج الخمسة.

وتضمنت هذه المهام تقييم كفاءات الطلاب اللازمة في مجال التمريض، ولقد تـم عرض هذه الكفاءات على اثنين من العاملين بكلية التمريض للتأكد من ملاءمتها لمستوى الطلاب. ولمعرفة تـأثير نظـام (GSS) والأنـشطة التـي قـام بهـا المشاركون في الدراسة من خلاله على تصوراتهم ومفهومهم عن الواقعية، تـم إجراء اختبار قبلي واختبار بعدي لمعرفة رأي الأفراد المشاركين فـي الدراسـة عن مدى واقعية مهام التقويم التي قاموا بأدائها. وعلى هذا، تم تصميم مجموعـة أخرى من مهام التقويم تتضمن أربع مهام أيضا، وكانت هذه المهام مختلفة عـن الأربع مهام الأولى ولكنها مشابهة لها، وبالتالي كان هناك مجموعتان من المهام تتضمن كل منهما أربع مهام، واستخدمت المجموعة الأولى في الاختبار القبلـي بينما استخدمت المجموعة الثانية في الاختبار البعدي. تنوعت درجة واقعية هذه المهام على حسب مستوى واقعية كل بعد من الأبعاد الخمـسة، فالحالتـان (أ) و (هـ) ، على سبيل المثال كانتا واقعيتين في جميع الأبعاد ماعدا البعد الأول (بعد المهمة)، والحالتان (ب) و (و) كانتا واقعيتين في جميع الأبعاد ماعدا البعد الثاني (وهو بعد السياق المادي)، والحالتان (ج) و (ز) كانتا واقعيتين في جميع الأبعاد ماعدا البعد الرابع (البعد الخاص بنتيجة التقـويم)، والحالتـان (د) و (ح) كانتـا واقعيتين في جميع الأبعاد.

٣ - إجراءات الدراسة:

تم إتاحة الفرصة لجميع المشاركين في الدراسة لاستخدام جهاز حاسـب آلي يعمل بنظام (GSS)، وأثناء جلسة استمرت لمدة ساعتين، قـام المـشاركون بتنفيذ بعض الأنشطة الفردية والجماعية على حد سواء.

في بداية هذه الجلسة ونهايتها، تـم تقـديم إحـدى مجمـوعتي المهـام للمشاركين وطلب منهم اختيار المهمة التي يعتبرونها أكثر واقعية مـن وجهـة نظرهم، وكان الهدف من هذا هو تحديد الأهمية النسبية للأبعاد الخمسة الممثلـة

للتقويم الواقعي من وجهة نظر مجموعات الطلاب والمعلمين المختلفين الذين شاركوا في الدراسة. كان هناك أيضا هدف آخر وهو تشجيع الأفراد على تركيز تفكيرهم على واقعية مهمة التقويم وليس على مهمة التقويم بشكل عام. يلاحظ أننا قمنا بالتمييز بين الطلاب المقيدين في برنامج (VTP) والطلاب المقيدين في برنامج (BRP) وذلك لاختلاف طبيعة الدراسة في البرنامجين، ونتيجة اختلاف طبيعة الدراسة، قد تختلف تصورات الطلاب ومعتقداتهم عن ما يحدد واقعية التقويم وعن البعد الأكثر تأثيرا على واقعية مهمة التقويم. تم تقسيم كل مجموعة من الطلاب إلى نصفين عشوائيا، وقام النصف الأول بأداء المهام (أ) و (ب) و (ج) و (د) في الاختبار القبلي وأداء المهام (هـ) و (و) و (ز) و (ح) في الاختبار البعدي، بينما قام النصف الثاني من الطلاب بأداء نفس هذه المهام ولكن بالترتيب العكسي.

بعد أداء الأفراد لمهام التقويم في التطبيق القبلي، قمنا بتوضيح الهدف من الدراسة لهم، كما أعطيناهم فكرة عامة عن المقصود بمفهوم "الواقعية" حتى يتضح معنى هذا المفهوم في أذهانهم. تضمن نظام الحاسوب (GSS) المستخدم في الدراسة أربعة أنشطة في النشاط الأول، طلب من المشتركين كتابة بعض العبارات التي تصف آراءهم ومفهومهم عن المقصود بواقعية التقويم، ثم إدخال هذه العبارات إلى أجهزة الحاسب الآلي، وكان هذا النشاط بمثابة عملية عصف ذهني شجع من خلالها الطلاب على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار والعبارات عن واقعية التقويم، وقد تم كتابة هذه الأفكار وإدخالها إلى نظام الحاسب الآلي المستخدم بدون إدراج أسماء المشاركين الذين قاموا بكتابتها، كما اتيحت الفرصة للمشاركين كذلك للتعليق على الأفكار والعبارات التي كتبها أقرانهم. وبعد مرحلة العصف الذهني، تم مناقشة الأفكار التي عبر عنها المشاركون وتم توضيحها وتسجيلها لاستخدامها وتحليلها فيما بعد.

وفي النشاط الثاني، كلف المشاركون بقراءة العبارات التي كتبت أثناء مرحلة العصف الذهني في النشاط الأول ثم اختيار أهم عشر عبارات تصف كيفية تصميم مهام التقويم الواقعي بدقة من وجهة نظرهم. وكان الهدف من هذا النشاط هو تحديد العناصر التي اعتبرها المشاركون أكثر أهمية للتقويم الواقعي. وبعد أن انتهى المشاركون من القيام بهذين النشاطين، تم تقديم النموذج المقترح لهم بأبعاده الخمسة كنموذج استرشادي لتقويم الممارسات المهنية. وتم كذلك شرح الأبعاد الخمسة للمشاركين في الدراسة بهدف تحقيق نوع من الاستيعاب والفهم المتبادل لما تعنيه هذه الأبعاد. ولقد تضمنت الأبعاد الخمسة ما يلي:

المهمة: ماذا يجب عليك أن تفعل؟

السياق المادي: أين يجب عليك فعله؟

السياق الاجتماعي: مع من يجب عليك فعله؟

النتيجة: ماذا يجب أن ينتج عن هذا الفعل؟ وما نتيجة فعلك؟

المعايير: كيف يجب تقييم ما تفعله والحكم عليه؟

أما النشاط الثالث والنشاط الرابع فقد تضمنا إجراء المشاركين لبعض المقارنات، وهذا بهدف التعرف عل الأهمية النسبية التي يعطونها لكل بعد من هذه الأبعاد. تضمن النشاط الثالث عشرة أزواج من المقارنات بين الخمسة أبعاد، حيث طلب من المشاركين اختيار الأبعاد التي اعتبروها الأكثر أهمية للتقويم الواقعي. أما النشاط الرابع فقط كان نفس التكليف الذي قام به المشاركون في بداية التجربة، حيث كان هذا النشاط بمثابة التطبيق البعدي لمهام التقويم، حيث قام المشاركون بأداء مهام تقويم متنوعة اختلفت في درجة واقعيتها بحسب اختلاف درجة واقعية كل بعد من الأبعاد الخمسة الممثلة لمهمة التقويم والمشروحة مسبقا في النموذج المقترح. ولقد أشير مسبقا إلى أنه تم تقسيم مهام

التقويم إلى مجموعتين تم استخدامهما تبادليا بين مجموعات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي.

٤ - تحليل البيانات:

من إحدى الخصائص المميزة لنظام الحاسب الآلي الذي تم استخدامه في هذه الدراسة (نظام GSS) أن إجابات واختيارات وعبارات الأفراد المشاركين في الدراسة غير مصحوبة بأسمائهم، وهذا يعني أنه لا يمكن الحصول على البيانات الخاصة بكل مشترك على حدة، مما حال بين إمكانية تحليل البيانات التي حصلنا عليها من كل فرد إحصائيا. من ناحية أخرى، ساعد عدم ذكر الأسماء على إعطاء المزيد من الحرية للمشتركين الذين لم يضطروا للتعبير عن آراء أو أفكار لا يؤمنون بها لمجرد أنها تلقى قبولا اجتماعيا أو استحسانا من الآخرين، وبالتالي ساعد هذا على حث المشتركين على توليد الأفكار مما زاد من ثبات استجابات الأفراد. بناء على هذا، تم تحليل البيانات التي حصلنا عليها تحليلا كميا. في البداية، وتم كتابة المناقشات والحوارات التي دارت بين المشتركين والتي قد سبق وسجلت، ثم وتم تحليل هذه المناقشات بالإضافة إلى تحليل الأفكار والعبارات التي كتبها الأفراد وقاموا بتسجيلها على الحاسب الآلي أثناء مرحلة العصف الذهني، وبعد ذلك وتم بتصنيف هذه العبارات في ضوء الخمسة أبعاد لمعرفة العبارات التي تندرج تحت كل بعد من هذه الأبعاد الممثلة لنموذج التقويم الواقعي المقترح. أما العبارات التي لم تتفق مع أي من هذه الأبعاد الخمسة، فقد صنفت في فئة مستقلة هي فئة "عناصر أخرى".

تم كذلك تحليل المقارنات التي تمت بين هذه الأبعاد حساب عدد التكرارات التي اختير فيها كل بعد على أنه الأكثر أهمية، وبالتالي تحديد الأبعاد الأكثر أهمية حسب وجهة نظر كل مجموعة من مجموعات الأفراد المشاركين في الدراسة، وتحويل التكرارات الخاصة بكل بعد إلى درجات تم ترتيبها.

٥ - نتائج الدراسة:

بشكل عام، كانت الأبعاد التي اعتبرها المشاركون أكثر أهمية وأكثر تأثيرا في تحديد درجة واقعية التقويم هي البعد الأول (المهمة)، والبعد الرابع (النتيجة أو المخرجات)، والبعد الخامس (المعايير). ولقد اعتبر المشاركون أن البعد الثالث (السياق الاجتماعي) هو البعد الأقل أهمية والأقل تأثيرا في واقعية التقويم. يجب الإشارة أيضا إلى أن المشاركين لم يغفلوا أهمية البعد الثاني (السياق المادي)، حيث قام العديد من المناقشات بينهم والتي أكدت أهمية السياق المادي في تحديد مستوى واقعية مهام التقويم.

ويمكن أن نوضح الأهمية النسبية لكل بعد من الأبعاد الخمسة الممثلة لنموذج التقويم الواقعي المقترح كما يلي:

تحليل البيانات ساعد على فهم آراء الأفراد المشاركين في الدراسة بخصوص الأبعاد التي يعتبرونها أكثر أهمية في تحديد مستوى واقعية مهام التقويم. في البداية، وتم تحديد البعد الأكثر أهمية من وجهة نظر كل مجموعة من مجموعات الأفراد المشاركين في الدراسة عن طريق إعطاء ترتيب لكل بعد من هذه الأبعاد (رقم "١" يعني "الأكثر أهمية"، ورقم "٥" يعني "الأقل أهمية"). يلاحظ أن كل المجموعات اعتبرت البعد الأول (المهمة) مهم (حيث حصل هذا البعد على رقم "١" أو رقم "٢")، ويلاحظ أن كل المجموعات ماعدا مجموعة طلاب الفرقة الرابعة المقيدين في برنامج (VTP) قد اعتبروا أن السياق الاجتماعي هو البعد الأقل أهمية. أما بالنسبة للبعد الرابع (نتيجة أو مخرجات التقويم) والبعد الخامس (معايير التقويم) فقد اعتبرهما جميع المشاركين في المستوى فوق المتوسط من حيث الأهمية، بينما اعتبرت جميع المجموعات البعد الثاني (السياق المادي) غير مهم إلى حد ما (حيث حصل هذا البعد على رقم "٤"). وتلخيصا لما سبق، بشكل عام يمكن القول إن "المهمة" كانت الأكثر أهمية

يليها "نتيجة أو مخرجات التقويم"، يليها "معايير التقويم"، وفي النهايـــة "الـــسياق المادي"، وأخيرا "السياق الاجتماعي".

الخطوة التالية كانت المقارنة بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لمهـــام التقويم (المهام أ ، ب ، ج ، د ، والمهام هــ ، و ، ز ، ح كما أشـــرنا إليهمـــا)، حيث عبرت هذه المهام عن أربع حالات، في الحالـــة الأولـــى، كانـــت جميـــع عناصر التقويم واقعية ماعدا بعد المهمة، وفي الحالة الثانية، كانت جميع الأبعاد واقعية ماعدا السياق المادي، وفي الحالة الثالثة، كانت جميع الأبعاد واقعية ماعدا مخرجات التقويم، وفي الحالة الرابعة، كانت جميع الأبعاد واقعية. تم ترتيب هذه الحالات بحسب الأهمية التي أعطاها الأفراد المشاركون في الدراسة لكل حالـــة من هذه الحالات (رقم "١" يعني أن هذه الحالة هي "الأكثر واقعية" ورقـــم "٥٤" يعني أن هذه الحالة هي "الأقل واقعية"). يلاحظ أن كـــل المجموعـــات ماعـــدا مجموعة طلاب الفرقة الرابعة المقيدين في برنـــامج (BRP) قـــد اعتبـــرت أن الحالة الرابعة التي كانت جميع أبعادها واقعية هي الأكثر واقعية (حيث حـــصلت هذه الحالة على رقم "١"). الحالة الأولى التي كانت واقعية في جميـــع أبعادهـــا ماعدا بعد المهمة حصلت على رقم "٢"، مما يعني أن المشاركين اعتبروا هـــذه الحالة واقعية نسبيا، وبالتالي، هذا يعني أن بعد المهمة (وهو البعد الوحيد الـــذي لم يكن واقعيا في هذه الحالة) لم يكن كبير الأهمية في تصميم التقويم الواقعي من وجهة نظر مجموعات الأفراد المشاركين في الدراسة، ولكن هذا يناقض البيانات التي حصلنا عليها في الخطوة الأولى والتي أوضحت أن بعد المهمة كـــان هـــو الأكثر أهمية من وجهة نظر جميع المجموعات والأكثر تـــأثيرا علـــى واقعيـــة التقويم. أما بالنسبة للحالتين الثانية والثالثة فقد اختلفت آراء المجموعات حولهمـــا وحول مدى واقعيتهما، فكل مجموعات الطلاب في الفرقة الثانيـــة اعتبـــرت أن الحالة الثالثة (التي كانت جميع أبعادهـــا واقعيـــة فيمـــا عـــدا بعـــد النتيجـــة أو

المخرجات) هي الحالة الأقل واقعية، حيث أعطوها رقم "٤" بمعنى آخر، تعتبر نتيجة التقويم أو مخرجاته هي البعد الأكثر أهمية لتصميم التقويم الواقعي من وجهة نظر هؤلاء الطلاب. من ناحية أخرى، اعتبرت مجموعة المعلمين أن الحالة الثانية (التي كانت جميع أبعادها واقعية فيما عدا بعد السياق المادي) هي الحالة الأقل واقعية، حيث أعطوها رقم "٤"، مما يعني أنه من وجهة نظر المعلمين يعتبر السياق المادي هو البعد الأكثر أهمية في تصميم مهام التقويم الواقعي. أما بالنسبة لمجموعات الطلاب في الفرقة الرابعة فهم لم يفرقوا بين الحالتين الثانية والثالثة، حيث إنهم اعتبروا أن كلتا الحالتين في نفس مستوى الواقعية (رقم "٣,٥"). واختصارا لنتائج هذه الخطوة بشكل عام، يمكن القول إن مهمة التقويم التي اعتبرها جميع المشاركين الأكثر واقعية هي المهمة التي كانت جميع أبعادها الخمسة واقعية. يلاحظ أيضا أنه يوجد نوع من التناقض فيما يتعلق ببعد المهمة وإذا ما كان ذا تأثير في واقعية التقويم أم لا. بالإضافة إلى هذا، يلاحظ أن رؤى وآراء المعلمين والطلاب تختلف بخصوص بعدي السياق المادي ومخرجات عملية التقويم وبخصوص تأثير كل بعد من هذين البعدين على واقعية التقويم.

٦ - كيف عبر المشاركون عن أفكارهم وناقشوا أفكار أقرانهم؟

النشاط الأول الذي كلف به الأفراد كان نشاطا للعصف الذهني قاموا فيه بصياغة أفكارهم ووجهات نظرهم في صورة عبارات ثم انخرطوا في بعض المناقشات، وفي هذه المرحلة، يلاحظ أن المشاركين قد أعطوا أهمية لجميع الأبعاد الخمسة الممثلة لنموذج التقويم الواقعي المقترح. ما قاله الأفراد في هذه المرحلة تم تحليله، ونتائج هذا التحليل تتفق مع نتائج الخطوات السابقة حيث نال بعد السياق الاجتماعي أقل اهتماماً من جميع مجموعات الأفراد المشاركين في الدراسة. في هذا التحليل قمنا بحساب عدد العبارات التي كتبها الأفراد عن كل

بعد من أبعاد التقويم المقترحة، وقمنا كذلك بحساب نسبة العبارات التـــي تتعلـــق بكل بعد من هذه الأبعاد. واستنادا إلى هذا، نلاحظ أن مجموعات الطـــلاب فـــي الفرقة الثانية يعطون أهمية كبيرة للبعد الأول (وهو بعد المهمـــة)، ويليـــه بعـــد السياق المادي. نلاحظ أيضا أن مجموعات الطلاب في الفرقة الرابعة ومجموعة المعلمين يعطون نفس الأهمية للبعد الأول (المهمة) وللبعـــد الرابـــع (نتيجـــة أو مخرجات التقويم). من ناحية أخرى، تختلـــف مجموعـــة المعلمـــين عـــن كـــل مجموعات الطلاب (بغض النظر عن الفرقة الدراسية للطـــلاب) فيمـــا يتعلـــق بتأكيدهم على أهمية السياق المادي (البعد الثاني). لقد خصص المعلمون الكثيـــر من الوقت لمناقشة السياق المادي ومستوى الصدق والمحاكاة المطلوب تـــوافره في هذا السياق ليحقق مستوى عالياً من الواقعية لمهمة التقويم، والنقطـــة التـــي نالت مزيدا من الاهتمام على وجه الخصوص هي إذا ما كـــان ينبغـــي أن يـــتم التقويم في السياق المهني الحقيقي أم في سياق محاكي للسياق الأصـــلي داخـــل المدرسة أو الكلية.

إذا نظرنا للبيانات التي حصلنا عليها كنتيجة لنـــشاط العـــصف الـــذهني وقمنا بتحليل هذه البيانات بدقة، نلاحظ أن مجموعة المعلمين ومجموعات طلاب الفرقة الرابعة قد اتفقوا معا بشكل أكبر وأيدوا الأفكار المطروحة فـــي نمـــوذج التقويم الواقعي المقترح بشكل أكبر، وهذا مقارنة بطلاب الفرقة الثانية، ويتـــضح هذا بشكل خاص عند مناقشة البعد الأول (المهمة) والبعد الرابع (نتيجة التقـــويم أو مخرجاته). لقد اتفق المعلمون مع طلاب الفرقة الرابعة على ما طـــرح فـــي النموذج المقترح فيما يتعلق بالبعد الأول (المهمـــة) واتفقـــوا علـــى أن المهمـــة الواقعية تستلزم تكامل العديد من العناصر التي اقترحها النموذج وهي المعرفـــة أو المعلومات المهنية والمهارات والاتجاهات، كما أكدوا أن مهمة التقويم يجـــب أن تشبه مهام العمل الأصلية التي تنفذ في الحياة الواقعيـــة مـــن حيـــث درجـــة

تعقدها. من ناحية أخرى، كان الهم الشاغل لطلاب الفرقة الثانية هو المعلومات التي سيتم امتحانهم فيها، حيث كان من الصعب بالنسبة لهم أن يتخيلوا فكرة عملية التقويم المتكاملة التي لا تقتصر فقط على قياس حجم المعلومات لدى المتعلمين ولكن تتطلب تكامل المعلومات والمهارات والاتجاهات. بالإضافة إلى هذا، اهتم طلاب الفرقة الثانية بشكل أساسي بضرورة أن يكون التقويم أكثر وضوحا وسهولة وكان وضوح ويسر التقويم أهم بالنسبة لهم من محاكاة مهمة التقويم لمهام العمل الحياتية الأصلية وتشابهها في درجة التعقد، فقد صاغ هؤلاء الطلاب أفكارهم في عبارات مثل: "ينبغي أن تكون التكليفات والمهام أقل غموضا وأن تحتمل أكثر من إجابة صحيحة". أما فيما يتعلق بالبعد الرابع (الخاص بنتيجة أو مخرجات عملية التقويم)، اتفق المعلمون مع طلاب الفرقة الرابعة على ضرورة الدمج بين أكثر من طريقة من طرق التقويم وتخصيص المزيد من الوقت لعملية التقويم، وذلك للحصول على صورة أدق وأكثر واقعية ومصداقية عن مستوى الطلاب وكفاءاتهم المهنية. من ناحية أخرى، لم يناقش طلاب الفرقة الثانية هذا البعد بشكل كبير، ولكنهم أشاروا فقط إلى أن الاختبارات الحالية سوف تكون أكثر واقعية إذا أعيدت صياغتها في صورة مهام التقويم الواقعية التي عرضت عليهم، أو بمعنى آخر، كل نوع من أنواع التقويم قد يكون أكثر واقعية إذا أضيف له المزيد من التفاصيل الحقيقية الحياتية.

أشرنا مسبقا إلى أننا قمنا بتصنيف أفكار وعبارات المشاركين في ضوء الأبعاد الخمسة الممثلة للنموذج المقترح، ولكن كان هناك بعض العبارات التي لم تتناسب مع أي من هذه الأبعاد، ولذلك تم إدراجها تحت فئة "عناصر أخرى". وبتحليل هذه الفئة نلاحظ ما يلي:

أولا: أكدت جميع مجموعات الأفراد المشاركين في الدراسة على أهمية وجود نوع من التكامل والاتساق بين عملية التدريس وعملية التقويم، وبين ما

يحدث داخل المؤسسة التعليمية وما يحدث من ممارسات مهنية في ميدان العمل الأصلي، وهذا يتفق مع الأساس النظري الذي قمنا بتصميم النموذج الاسترشادي للتقويم الواقعي في ضوئه.

ثانيا، أشار المشاركون إلى أن هناك بعض الأمور التي يجب أخذها في الاعتبار عند تصميم نموذج للتقويم الواقعي مثل تحديد من المسئول عن تقييم أداء المتعلمين في المهمة بالإضافة إلى بعض الأمور التنظيمية. بالنسبة للمسئول عن تقييم أداء المتعلمين، كان هناك وعي بين الأفراد إلى ضرورة تواجد بعض المهنيين العاملين بالميدان الأصلي ومشاركتهم في تحديد معايير وأسس التقويم، أما بالنسبة للأمور التنظيمية الأخرى فقد تضمنت بعض الشروط والعوامل التنظيمية التي يجب توافرها واستكمالها قبل البدء في تنفيذ مهام التقويم الواقعي داخل المؤسسات التعليمية. على سبيل المثال، تحدث المعلمون عن ضرورة أن يتعود الطلاب على الممارسات المهنية الأصلية في السياق الحقيقي الذي تتم فيه وأن يتعلموا في هذا السياق تمهيدا لتقويمهم فيه. علاوة على هذا، تحدث طلاب الفرقة الثانية عن عملية التدريس واشتكوا منها، فعلى الرغم من أن الأفكار التي طلب من المشاركين طرحها كان من المفترض أن تدور حول عملية التقويم (وليس عملية التدريس) إلا أن ٢٨ عبارة من العبارات التي كتبها طلاب الفرقة الثانية دارت حول عملية التدريس. أما طلاب الفرقة الرابعة فقد كانوا أكثر تحديدا وتركيزا.

٧ - الخلاصة:

بشكل عام، يتضح أن نموذج التقويم الواقعي خماسي الأبعاد قد أعطى صورة وافية ووصف جيد عن الأبعاد والعناصر الأساسية التي يجب أخذها في الاعتبار عند تصميم وتنفيذ مهام التقويم الواقعي، ولقد قام المشاركون في الدراسة بمناقشة جميع هذه المحاور والعناصر المعروضة في النموذج. على

الرغم من هذا، اتضح ضرورة إضافة بعض العناصر الأخرى للنمــوذج حتــى تكتمل أركانه مثل بعض الأمور التنظيمية والمتعلقة بمن يقوم بعمليــة التقــويم، حيث اتضح أن هذه العناصر قد أثــارت اهتمــام جميــع مجموعــات الأفــراد المشاركين في الدراسة.

إجمالا للبيانات والنتائج التي حصلنا عليه، يمكن القول إن مهمة التقــويم ونتيجة أو مخرجات التقويم ومعايير التقويم كانوا شديدي الأهمية للتقويم الواقعي من وجهة نظر المشاركين جميعا، بينما احتل السياق المادي لعملية التقويم أهمية خاصة لدى المعلمين، ولقي السياق الاجتماعي أقل قدر من الاهتمام من جميــع المجموعات.

بالإضافة إلى هذا، اختلفت رؤية مجموعات الأفــراد المــشاركين فــي الدراسة حول أبعاد وعناصر التقويم باختلاف هذه المجموعات، فقد تقاربت آراء المعلمين وطلاب الفرقة الرابعة وزادت نسبة الاتفاق بينهم حيث أيدوا النمــوذج المقترح، ومن ناحية أخرى، اختلفت هذه الآراء عن آراء طلاب الفرقة الثانيــة الذين عبروا عن اهتمامهم ببعض المناحي الأخرى. ويلاحظ أنه لم يكــن هنــاك اختلافات في الآراء بين مجموعات الطــلاب المقيــدين فــي برنــامج (VTP) ومجموعات الطلاب المقيدين في برنامج (BRP).

٨ - مناقشة النتائج:

انطلقت هذه الدراسة بهدف الإجابة عن سؤالين رئيسيين، وهما: (أ) هل نموذج التقويم الواقعي المقترح شامل ووافي؟ و (ب) هل تختلف آراء الطــلاب عن آراء المعلمين حول الأبعاد والعناصر التي يرونها مهمة لتحقيق الواقعية في التقويم؟ ولقد ألقى هذان السؤالان الضوء علــى بعــض الاعتبــارات المهمــة والخطوط الإرشادية التي يمكن الاستفادة منها عند تصميم وتنفيذ مهــام التقــويم الواقعي.

من خلال النتائج التي حصلنا عليها يمكن أن نقول إن إجابة السؤال الأول هي "نعم"، فالأبعاد الخمسة المقترحة تصف الواقعية وتحدد عناصرها بشكل مناسب، ومما يؤكد هذا نتائج نشاط العصف الذهني الذي قام به المشاركون في بداية التجربة، وكذلك نتائج الأنشطة التالية التي أكدت ضرورة تكامل هذه الأبعاد الخمسة لتحقيق أقصى درجة من الواقعية لمهام التقويم. ويلاحظ أن نشاط العصف الذهني قد أكد ملاءمة النموذج المقترح لمفهوم الواقعية وأوضح أن جميع المكونات الفرعية المندرجة تحت المحاور الخمسة مهمة لتحقيق الواقعية في التقويم. على الرغم من هذا، أوضحت الأنشطة التالية التي قام بها المشاركون وجود بعض الاختلافات في الأهمية النسبية التي أعطاها المشاركون لكل محور من هذه المحاور على حدة، فبينما اعتبر المشاركون أن المهمة ومخرجات التقويم ومعايير التقويم هي أهم الأبعاد التي تحقق أقصى مستوى من الواقعية للتقويم، نال السياق المادي والسياق الاجتماعي أهمية أقل، وخاصة السياق الاجتماعي الذي اعتبره المشاركون البعد الأقل أهمية في الأبعاد الخمسة. أكدت جميع مجموعات الأفراد المشاركين في الدراسة على أهمية وجود بعض مهام التقويم الفردية، ولكنهم أكدوا كذلك على أن معظم مهام التمريض وممارساته المهنية تتم في سياق عمل جماعي في الحياة الحقيقية. ولقد وضح المعلمون أن تقييم الطلاب في سياق جماعي يعد من الأمور الصعبة لأنهم لا يعرفون كيف يقومون بهذا ولا يعرفون كيف يقيمون الطلاب معا حيث أن هدفهم الأساسي في النهاية هو التأكد من أن كل طالب يملك الكفاءات اللازمة لتميزه. ولكن يجب أن نشير إلى أن هذه النتائج لا تعني أن السياق الاجتماعي غير مهم للتقويم الواقعي، ولكن إذا أردنا تصميم بعض مهام التقويم الواقعي وكان علينا التخلي عن بعض الأبعاد أو اختيار بعض العناصر الأكثر أهمية فقد يمكننا استبعاد السياق الاجتماعي كأول الأبعاد المستثناة.

لاحظنا أيضا وجود بعض التناقض فيما يتعلق بأهمية البعد الأول، وهو بعد المهمة، حيث أشارت البيانات التي تم الحصول عليها من بعض الأنشطة إلى أن جميع المجموعات قد اعتبرت أن المهمة بعد مهم جدا من أبعاد التقويم الواقعي، بينما أظهرت بيانات بعض الأنشطة الأخرى أن لهذا البعد أهمية أقل، والتفسير الممكن لهذا التناقض هو أنه على الرغم من أن جميع المشاركين قد أعطوا أهمية كبرى للمهمة كمفهوم مجرد إلا أنهم لم يتمكنوا من تحديد أو استيعاب معنى "المهمة الواقعية". ومما يرجح هذا التخمين أن الحالة الأولى من حالات مهام التقويم التي طلب من الأفراد تقييمها ووصفها (وهي التي عرضت مهام تقويم واقعية في جميع أبعادها فيما عدا بعد المهمة) هي الأقرب والأكثر تشابها مع عمليات التقويم المستخدمة مع الطلاب حاليا، وحيث إن الخبرات السابقة تؤثر على معتقدات وتصورات الأفراد بشكل كبير (Birenbaum, 2003)، فمن المحتمل أن تكون الخبرات السابقة للأفراد قد أثرت على اختياراتهم.

أوضحت النتائج كذلك ضرورة أخذ بعض الأمور الأخرى في الاعتبار لاستكمال نموذج التقويم المقترح بشكل واف، ولهذا يمكننا إضافة بعد سادس للنموذج هو بعد "القائم بعملية التقويم"، أو قد نقوم بإضافة عناصر أخرى للبعد الخامس (وهو بعد المعايير والأسس)، وقد تتضمن هذه العناصر بعض الأمور التي تتعلق بمن يقوم بتحديد أو وضع أو استخدام معايير التقويم وأسسه.

أما بالنسبة للسؤال الثاني الذي دار حول الاختلاف المحتمل بين آراء وتصورات الطلاب وآراء وتصورات المعلمين فيما يتعلق بمفهوم الواقعية، فهناك بعض النقاط المثيرة للاهتمام. معظم الاختلافات كانت موجودة بين طلاب الفرقة الثانية والمعلمين، بينما اتفق طلاب الفرقة الرابعة مع المعلمين في معظم الآراء. بالإضافة إلى هذا، اتفقت أفكار المعلمين وطلاب الفرقة الرابعة مع

النموذج النظري المقترح للتقويم الواقعي، حيث أيدت تصوراتهم وآراءهم ما عرض في النموذج، ومما يفسر هذا هو إمكانية أن تكون تصورات وأفكار طلاب الفرقة الرابعة قد تغيرت أثناء سنوات دراستهم الجامعية حيث اكتسبوا مزيدا من الخبرات العملية خلال اندماجهم في بعض الممارسات المهنية. أما تصورات وأفكار طلاب الفرقة الثانية ــ والذين كانت خبراتهم العملية محدودة ــ فقد كان يبدو أنها نبعت بشكل أساسي من خبراتهم السابقة عن أدوات التقويم التي قد سبق واستخدمت معهم، ولذلك كان تركيزهم على تقييم اكتسابهم للمعلومات والمعارف لأن قياس حجم المعلومات كان هو الهدف الأساسي للامتحانات التقليدية العادية التي اجتازوها في المؤسسات التعليمية التي درسوا بها. ولهذا، تصورات وآراء طلاب الفرقة الثانية كانت مختلفة، وربما كان بعضها مغلوطا وهذا فيما يتعلق بالممارسات المهنية الواقعية ومتطلبات السياق المهني الواقعي، وبالتالي كانت تصوراتهم عن مفهوم واقعية التقويم غير دقيق وغير مكتمل.

بالإضافة إلى ما سبق، نلاحظ اختلاف آراء المعلمين وآراء الطلاب فيما يتعلق بأهمية السياق المادي لعملية التقويم، لقد ركز المعلمون على أهمية زيادة مستوى واقعية البيئة أو السياق المادي الذي يتم تقويم الطلاب فيه، وذلك عن طريق تقويم الطلاب في الميدان المهني الأصلي وأثناء قيامهم ببعض الممارسات المهنية الواقعية. من ناحية أخرى، اقترح الطلاب ــ وخاصة طلاب الفرقة الثانية ــ أن يتم التقويم داخل المؤسسة التعليمية في مواقف محاكاة تتضمن، على سبيل المثال، بعض الأفراد الذين يقومون بدور المرضى وقد تتضمن بعض الأدوات أو المعدات الحقيقية.

وأخيرا، يلاحظ أن جميع المشاركين قد أعطوا أقل أهمية للسياق الاجتماعي لعملية التقويم واتفقوا على ضرورة استخدام معايير للتقويم تشبه تلك

المستخدمة في المواقف المهنية الواقعية. وهنا، يتفق المعلمون مع الطلاب على أن معايير التقويم المستخدمة في المؤسسات التعليمية تختلف بشكل كبير عن المعايير المستخدمة في المؤسسات المهنية، وأن المعايير المستخدمة في المؤسسات التعليمية عادة ما تكون غير معروفة أو غير واضحة لدى من يقومون بعملية التقييم في المؤسسات المهنية.

٩ - بعض الاعتبارات والتضمينات المستقبلية:

أثارت نتائج هذه الدراسة بعض الأسئلة النقدية والخطوط الإرشادية التي تتعلق بتصميم وتنفيذ مهام التقويم الواقعي والتي يمكننا تلخيصها في النقاط التالية:

أولا، يجب أن نراعي تصورات ومعتقدات وتوقعات الطلاب ونكون على وعي بها إذا أردنا تصميم مهام تقويم واقعية وفعالة. حيث أوضحت النتائج الكمية لهذه الدراسة أن الطلاب، وخاصة في بداية دراستهم ومع قلة خبراتهم العملية، يكون لديهم مفاهيم وتصورات مختلفة (وقد تكون مغلوطة) عن ما تعنيه الواقعية، وقد تختلف هذه المفاهيم والتصورات لدى الطلاب مع تقدمهم الدراسي وزيادة الخبرات العملية والمهنية التي يكتسبونها. ولكي يأتي التقويم الواقعي بثماره المبتغاة، يجب علينا الاختيار بين أمرين: (أ) نصمم مهام التقويم طبقا لتصورات وآراء الطلاب، وقد يكون هذا عن طريق التركيز على تقييم مدى اكتسابهم للمعلومات وقياس حجم المعلومات النظرية التي يعرفونها، وإن كان هذا لا يتفق مع استراتيجيات ونواتج التعلم التي نريد تعزيزها لدى الطلاب، أو: (ب) نعطي مزيدا من الاهتمام لتغيير معتقدات الطلاب وتوقعاتهم، وبهذا نتيح لهم الفرصة لتغيير استراتيجيات تعلمهم بالشكل الذي يطور ويزيد من كفاءاتهم المهنية وحتى ويمكننا تنفيذ وتفعيل التقويم الواقعي.

ثانيا، قد نستطيع توفير الوقت والمال عند تصميم وتنفيذ مهـــام التقـــويم الواقعي فيما يتعلق بالسياق المادي والاجتماعي لهذه المهام. مما لا شك فيـــه أن تصميم مواقف محاكاة يتم تقويم الطلاب من خلالها داخل المؤسسة التعليمية قـــد يكون أيسر وأقل تكلفة من تنفيذ مهام التقويم في الميدان المهني الأصلي. وعلـــى هذا، يجب أن تجرى المزيد من الأبحاث والدراسات بهدف معرفة إذا مـــا كـــان تقييم الطلاب في السياق المهني الحقيقي يعود علـــيهم بـــالنفع والاســـتفادة أم أن تقييمهم داخل المؤسسة التعليمية يكفي ويعتبر واقعيا بدرجة مناسبة طالما أنه يتم من خلال مواقف تحاكي السياق المهني الأصلي وتتطلب من المتعلمين التعامـــل مع مهمة تقويم واقعية ومخرجات عملية التقويم ومعاييره تكون واقعية كذلك.

ويلاحظ أنه من الصعب التوصل لنتائج محددة وقوية من خـــلال هـــذه الدراسة نظرا لطبيعتها الاستكشافية وعدم إمكانية التوصل لنتائج إحصائية محددة بواسطة استخدام نظام الحاسوب الذي تم تفعيله وتوظيفه (نظـــام GSS). علـــى الرغم من هذا، ساعدنا هذا النظام في الحصول على الكثير من البيانات وجمـــع العديد من المعلومات الكمية في فترة زمنية قصيرة، وما توضحه هذه البيانـــات هو أن مفهوم الواقعية مفهوم متعدد الجوانب والأبعاد، وأن بعض هذه الجوانـــب (أو الأبعاد) تبدو أكثر أهمية من غيرها، وهـــذا ينطـــوي علـــى العديـــد مـــن التضمينات التي يمكن الاستفادة منها في العديد من الممارسات التعليمية.

وعلى الرغم من هذا، إن الفاعلية الحقيقية لهذا النموذج المقترح وتأثيره على تصميم مهام تقويم واقعية يجب أن تدرس عن طريـــق معرفـــة التـــأثيرات المختلفة لأنواع ومستويات واقعية التقويم المتعددة على تعلم الطلاب ودافعيـــتهم. وحيث إن مراعاة جميع أبعاد الواقعية في مهام التقويم يتطلب الكثير من الوقـــت والمال والجهد، يجب أن نحدد عن طريق المزيـــد مـــن البحـــوث والدراســـات

والأبعاد والعناصر الأكثر أهمية في التأثير على عمليات تعلم الطلاب والتي تؤدي بالتالي إلى تنمية مهاراتهم وكفاءاتهم المهنية.

وفي النهاية، فإن الواقعية مكون واحد فقط ومعيار واحد فقط من مكونات ومعايير التقويم القائم على الكفاءات أو ما يطلق عليه مصطلح التقويم البديل (alternative assessment). ولهذا، عند اتخاذ القرار بشأن تنفيذ أو تفعيل بعض عناصر أو أبعاد الواقعية في التقويم يجب أن يتم هذا في السياق الأوسع للتقويم البديل (أي التعميم أو الإثبات) ومع أخذ الأهداف الأخرى للتقويم في الاعتبار (مثل أهداف المحاسبية والمقدرة على تحمل تكاليف التقويم). ولكن المناقشة الوافية لهذه المعايير ليس لها مجال حيث لا يتسع لها المقام.

النموذج النظري للتقويم الواقعي والذي اقترحناه، بالإضافة إلى نتائج الدراسة الكمية التي عرضناها قدمت بعض الأفكار والمقترحات للعديد من الدراسات والأبحاث المستقبلية سواء النظرية أو العملية في مجال التقويم الواقعي ومعتقدات وتوقعات الطلاب، وخاصة في المرحلة الجامعية وفي مجال التعليم المهني. جميع الأفراد المشاركين في هذه الدراسة اتفقوا على أن عملية التدريس التي تتم في مؤسسة تعليمية ما يجب أن تتسق وتتكامل مع عملية التقويم واتفقوا كذلك على أن تفعيل نظام التعليم الذي يركز على تنمية وتعزيز كفاءات الطلاب والنهوض بممارساتهم وأداءاتهم المهنية يستلزم استخدام مهام تقويم تقوم على تقييم كفاءات المتعلمين وتسعى إلى النهوض بممارساتهم وأداءاتهم المهنية. بعبارة أخرى، تفعيل نظام تعليم مثل هذا يستلزم تفعيل نظام جيد للتقويم الواقعي.

١٠- ملحق الدراسة:

وفيه عرض لإحدى حالات التقويم الواقعي التي عرضت على الطلاب والتي كانت واقعية في جميع أبعادها:

وصف الحالة: أنت تعمل في إحدى المناوبات في المستشفى أو في أحد بيوت التمريض. وأثناء هذه المناوبة، يجب أن تقدم بعض الرعاية الأساسية لبعض المرضى المسنين الذين يعانون من بعض المشكلات المختلفة ويجب عليك أن تساعدهم على حسب احتياجاتهم وتتمثل هذه المساعدة في بعض الأمور مثل تقديم بعض النظافة الشخصية ومساعدتهم على ارتداء ملابسهم وتصفيف شعرهم. وفي كلية التمريض التي تدرس فيها، يفترض أن تكون قد تعلمت مبادئ الرعاية الأساسية التي يمكنك تقديمها لمختلف المرضى المسنين في دار الرعاية، فكيف يمكنك فعل هذا وأخذه في الاعتبار تطبيقيا، وخاصة أنك تتعامل مع مشكلات أو إعاقات متعددة وهناك بعض الاعتبارات الشخصية والإنسانية والقواعد العامة التي يجب عليك اتباعها. هذا يعني أنك تعلم المعايير التي سوف تستخدم للحكم على كفاءاتك ولتقييمك أثناء تقديمك المساعدة لهؤلاء المرضى. ولمعرفة إذا ما كنت تقوم بعملك على مستوى الكفاءة المطلوب أم لا، سوف يقوم المشرف بدار الرعاية بملاحظتك أثناء الاعتناء بثلاثة من المرضى الذين يعانون من مشكلات مختلفة. حيث يعاني المريض الأول من بعض الهوس العقلي ولكن حالته الجسدية جيدة. والمريض الثاني يعاني من شلل في النصف الأسفل من الجسم، بينما يعاني المريض الثالث من البدانة المفرطة. ويسمح لك برعاية هؤلاء المرضى بمفردك ولكن إذا واجهت بعض الصعوبات واحتجت إلى المساعدة يمكنك الاستعانة ببعض زملائك إذا لم تستطع التصرف بمفردك. ويفترض أن تكون مراعيا لشعور هؤلاء المرضى ولإعاقاتهم المختلفة وأن تأخذ هذا في الاعتبار من خلال سلوكك معهم وتعاملك معهم. علاوة على هذا، يجب أن تتواصل مع هؤلاء المرضى بشكل جيد وأن تشرح لهم ما يحدث وما سوف تفعله وتجيب عن استفساراتهم. وسوف يقوم المشرف بكتابة تقرير عنك وعن أدائك مع كل مريض من هؤلاء المرضى، وفي النهاية سوف يقيم كفاءاتك في تقديم الرعاية الشخصية لهم.

الأبعاد الخمسة لهذه الحالة واقعية في جميع مناحيها:

١- المهمة واقعية: حيث تقوم على تقديم الرعاية الشخصية لبعض المرضى المسنين (تنظيفهم وتصفيف شعرهم) مع أخذ مشاكلهم والاعتبارات الشخصية والإنسانية في الاعتبار.

٢- السياق المادي واقعي: حيث إن أداء المهام سيتم أثناء إحدى المناوبات في إحدى دور الرعاية بالمسنين.

٣- السياق الاجتماعي واقعي: حيث يسمح للطلاب بالعناية بالمرضى بمفردهم ولكن يسمح لهم بطلب المساعدة إذا واجهوا بعض الصعوبات.

٤- مخرجات واقعية: سوف يتم تقييم كفاءات الطلاب عن طريق ملاحظة أدائهم لهذه الكفاءات وتأديتهم للمهمة بشكل جيد. وسوف يعتمد تقييم الكفاءات على تقييم أداء الطلبة في ثلاثة سياقات مختلفة مع ثلاثة من المرضى.

٥- معايير تقويم واقعية: سوف يتم الحكم على كفاءات الطلاب المهنية في ضوء عدة عوامل تمثل هذه الكفاءات بشكل متكامل (مثل تنظيفهم ومساعدتهم على ارتداء ملابسهم وتصفيف شعرهم والتواصل معهم بشكل كفء ومراعاة مشكلاتهم واعتباراتهم الشخصية). وهذه المعايير معلومة للطلاب حيث درسوها في كلية التمريض من قبل وهذه المعايير مرتكزة على العناية الأساسية التي يجب على الممرضات تقديمها للمرضى في سياق الحياة الواقعية.

الفصل الرابع

الأدوار والممارسات المهنية للمعلم

١- مجال المتعلم.

٢- مجال المعلم.

٣- مجال المنهج الد راسي.

٤- مجال المناخ التربوي.

الفصل الرابع

الأدوار والممارسات المهنية للمعلم

يعرض هذا الفصل أدوار المعلم وممارساته المهنية التي تحقق مستوى الجودة، وتتفرع هذه الأدوار لتشمل مجالات: المتعلم والمعلم نفسه، والمنهج الدراسي، والمناخ التربوي. وكل مجال من هذه المجالات يتضمن معايير ومؤشرات يمكن أن تنمي المعلم مهنيا في ضوء فكر عالمي جديد، وذلك لوضع المعلم العربي في ضوء المنافسة العالمية, ويمكن عرض ذلك تفصيلا كما يلي:

المجال الأول: المتعلم

يمثل المتعلم أكثر من دور مهم في بناء مستقبل الأمة وتطوير المجتمع، وتسعى المنظومة التعليمية جاهدة إلى إعداد مواصفات قياسية للمنتج التعليمي الذي يتطلبه المجتمع، وتعرف هذه المواصفات بمعايير جودة واعتماد المتعلم والتي تمثل جميع ما ينبغي أن يعرفه المتعلم ويكون قادرا على أدائه.

وفي ضوء ذلك أعدت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد معايير لكل من القيادة المتميزة والمشاركة والمجتمعية والمعلم الفعال وغير ذلك من مجالات المنظومة التعليمية التي تسهم في استيفاء معايير مجال المتعلم الجيد.

ومجال المتعلم يتضمن ثلاثة معايير هي:

المعيار الأول: التمكن من البنية المعرفية للمواد الدراسية.

المعيار الثاني: التمكن من المهارات الأساسية.

المعيار الثالث: اكتساب جوانب وجدانية إيجابية.

وفيما يلي عرض لأفضل الممارسات اللازمة لتحقيق مؤشرات هذه المعايير.

١ - المعيار الأول "التمكن من البنية المعرفية للمواد الدراسية"

"إتقان اللغة العربية واللغة الأجنبية والرياضيات والعلوم والعلوم الاجتماعية حسب المستوى المطلوب في المناهج الدراسية".

- ساعد المتعلم في جميع المراحل الدراسية على التمكن من البنية الأساسية للمواد الدراسية المختلفة على حسب تخصصك.

أولا: بالنسبة لمعلمي اللغة العربية:

- اطلع على معايير الخريج التي أعدتها الهيئة القومية وحدد المستوى المطلوب لطلابك وفقا للصف الدراسي.
- اطلع على دليل المعلم واحرص على تحقيق المستوى المطلوب لطلابك في الجوانب المختلفة للغة (القراءة ــ الكتابة ــ الاستماع ــ التحدث).
- احرص على إثراء المقرر الذي تقوم بتدريسه من خلال مجموعة أنشطة جذابة كالقراءة الحرة ــ زيارات للمكتبة ــ دار الكتب ... بما ينمي مهارات استخدام اللغة لدى طلابك.
- شارك زملاءك في باقي التخصصات في التدقيق اللغوي لأوراق الاختبارات التي يقومون بها.
- شارك في التدقيق اللغوي لكل إعلانات ومجلات ومنشورات ومكاتبات المؤسسة لخلق مناخ تعليمي لغوي صحيح يساعد على إكساب مهارات اللغة لطلابك.

ثانيا: بالنسبة لباقي المعلمين:

- احرص على استخدام لغة صحيحة أثناء التدريس.
- وجه تلاميذك باستمرار للأخطاء اللغوية التي يقعون فيها أمامك موضحا لهم أهمية استخدام لغة سليمة للتواصل.
- استعن بمدرس اللغة العربية بمدرستك لتصحيح كتاباتك قبل عرضها على الطلاب.
- اطلع على معايير الخريج التي أصدرتها الهيئة وحدد المعايير الواجب تحقيقها مع طلابك بما يتناسب مع الصف الدراسي.
- اطلع دوما على طرق وأساليب التدريس الحديثة وناقش زملاءك في أساليب تنفيذها وتطويرها.
- تابع الدورات التي تعدها الهيئة وكليات التربية ووحدة التدريب بمدرستك والتي ترتبط بأدائك كمعلم.
- احرص على تدريب طلابك على مهارات اللغة (الاستماع ــ التحدث ــ القراءة ــ الكتابة).
- استخدام المعاجم اللغوية.
- حاول خلق مواقف حية وتمثيلية للطلاب لممارسة اللغة.
- احرص على الاطلاع على معايير الخريج التي أعدتها الهيئة واحرص على تحقيقها مع طلابك.
- استعن بدليل المعلم وإصدارات الهيئة.
- ناقش زملاءك حول كيفية تفعيل الأنشطة وتحقيق الأهداف.

- لا تنسى أن هناك مجموعة من المهارات الواجب على المتعلم إتقانها ومن أهمها:

  - قراءة وكتابة الأعداد والتعبير عنها بصورة لفظية.
  - إجراء العمليات الحسابية الأساسية على الأعداد والرموز والمقادير الجبرية.
  - تمكن المتعلمين من إجراء العمليات الحسابية قبل البدء في استخدام الآلة الحاسبة.
  - اكتساب مهارات الحساب الذهني والتقدير التقريبي في إجراء العمليات الحسابية وحل المشكلات في المواقف الحياتية المختلفة.
  - تعرف واستخدام المفاهيم والمصطلحات الرياضية بشكل صحيح.
  - استيعاب مجموعة من المفاهيم والنظريات والتعميمات وتوظيفها في الحياة اليومية.
  - تمكن التلاميذ من بعض العمليات الخاصة بجمع البيانات وتصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها بيانياً أو في صورة جداول.
  - اكتساب مجموعة من المهارات العقلية والعملية المرتبطة بالمفاهيم الهندسية بما يمكنه من الاعتماد على تقديم المبررات والاستدلال على صحة ما تم التوصل إليه.
  - اكتساب مجموعة من المهارات العلمية الخاصة باستخدام الأدوات الهندسية.

- اطلع على معايير الهيئة وحدد المستوى المطلوب تحقيقه مع طلابك وفقا للصف الدراسي.
- افحص دليل المعلم.
- ناقش زملاءك في استراتيجيات وطرق وأساليب التعليم والتعلم التي تحقق المطلوب.
- احرص على تحقيق مجموعة المهارات الأساسية الواجب على المتعلم إتقانها بالعمق الذي يتناسب مع مستوى الطالب وهي:

• يستخدم المتعلم حواسه في تحديد مدلول المفاهيم المحسوسة (الحرارة ــ الحمض ــ الملوحة .... الخ).
• يستخدم المتعلم المماثلات في تحديد مدلول المفاهيم المجردة (الذرة ــ الكهربية ــ المغناطيسية ...... الخ).
• استخدام أمثلة موجبة وأمثلة سالبة في استيعاب المفاهيم العلمية (الفلز ــ اللافلز .... الخ).
• ممارسة الطرق المعملية في استيعاب المفاهيم واكتساب المهارات النفس حركية على أن يراعى الأمن والأمان والاستخدام الصحيح للأدوات المعملية والحرص على نظافة المكان وحفظ الأدوات في مكانها الصحيح.
• يمارس المتعلم مهارات الفحص والاستقصاء.
• توظيف المعارف العلمية في البيئة المحيطة بالتلميذ.
• ممارسة المتعلم مهارات ضبط المتغيرات (المتغير المستقل ــ المتغير التابع).

- اطلع على معايير الهيئة وحدد المستوى المطلوب تحقيقه مع طلابك وفقا للصف الدراسي.
- افحص دليل المعلم.
- مجموعة مهارات واجب على المتعلم إتقانها وهي:
  - توظيف المعارف والأحداث التاريخية في مواقف حياتية.
  - التدريب على قراءة الخريطة وتحديد المواقع الجغرافية وتحديد الاتجاهات التاريخية الشهيرة.
  - توظيف معارف دراسة المراحل التاريخية المختلفة.
  - توظيف المفاهيم المختلفة في اكتساب قيم مجتمعية مرغوبة كالوعي السياسي والاجتماعي.
  - ممارسة مهارات التفكير الناقد في الأحداث التاريخية والاستفادة منها.
- احرص على تنسيق اجتماعات لمشرفي المواد الدراسية المختلفة في بداية كل فصل دراسي لوضع خطة للربط بين الموضوعات المشتركة من حيث التدريس والأنشطة والتقويم.
- شارك في إعداد خريطة بالموضوعات المشتركة بين المواد الدراسية المختلفة لمساعدة المعلم على التوجه إلى زميله في التخصص ذي الموضوع المشترك والتنسيق بينهم.
- عند ملاحظتك خطأً شائعاً يقع فيه التلاميذ، عليك بلفت نظر زميلك المسئول عن التخصص.

- يمكن استغلال بعض الأنشطة اللاصفية كالإذاعة والرحلات ومجلات الحائط والمسابقات في تحقيق وحدة المعرفة بين المواد الدراسية المختلفة.

٢- **المعيار الثاني: "التمكن من المهارات الأساسية"**

"ممارسة مهارات التفكير وحل المشكلات، وامتلاك مهارات التعامل والحفاظ على البيئة وقواعد السلامة العامة والأمان والتعامل مع الأزمات، اتباع طرق التغذية والعادات الصحية السليمة، إتقان تكنولوجيا المعلومات والاتصال".

- وفر للمتعلم دائما مصادر متعددة للمعرفة (مطبوعة ـ غير مطبوعة ـ إلكترونية ـ الإنترنت .... الخ).
- احرص على إتاحة الفرصة لدى الطلاب بما يتفق مع المرحلة الدراسية والعمرية لهم بممارسة الأنشطة التي تعمل على رفع مستوى مهارات التفكير الأساسية لديهم (الملاحظة ـ المقارنة ـ التصنيف ـ اتخاذ القرار).
- صمم أنشطة تحث المتعلم على استخدام مهارات التفكير الأساسية ومهارات التفكير العليا في حل المشكلات.
- شجع المتعلم على عرض أفكاره وآرائه بوضوح والربط بين العلاقات وبين الأسباب والنتائج.
- درب المتعلم على أساليب النقد البناء واكتشاف التناقضات في المواقف والآراء.
- حفز المتعلم على استخدام القدرات الإبداعية في إنتاج أفكار جديدة للوصول إلى حلول ابتكارية للمشكلات.

- حث المتعلم على استخدام الأجهزة والمحافظة عليها وممارسة السلوك السليم في التعامل مع كل ما يحيط به من أثاث ومنشآت مدرسية.
- حدد تعليمات واضحة خاصة بالدخول والخروج من الفصل والمدرسة بنظام وحث المتعلم على الالتزام بها في الظروف العادية وأثناء الأزمات ومساعدة زملائه في الأزمات.
- شارك مؤسستك في تحديد السلوكيات والإجراءات والأدوات والأجهزة الخاصة بالتعامل مع الأزمات والكوارث وساهم في تدريب الطلاب على استخدامها مثل معدات وأدوات إطفاء الحريق ــ الإسعافات الأولية ــ إخلاء مبنى ...... الخ.
- ساهم في إعداد مخططات (خرائط مبسطة) بأماكن هذه الأدوات وكيفية الوصول إليها.
- ساهم في إعداد ملصقات تحدد إرشادات سلوكية للطلاب في حالات الأزمات والكوارث.
- ساهم في إعداد ملصقات ولوحات إرشادية بكيفية التعامل مع أدوات الطوارئ وبث الوعي لدى الطلاب بأهمية قراراتها والالتزام بها وقت اللزوم.
- احرص مع مؤسستك على إجراء محاكاة لمواقف طارئة بصورة دورية لتدريب الطلاب عليها.
- قم بتوعية المتعلم بالعادات الصحية والغذائية السليمة وحثه على ممارستها.
- اعرض للمتعلم طرقا علمية للوقاية من الأمراض المنتشرة في بيئته.

- شجع المتعلم على المشاركة في أنشطة / مشروعات توعية صحية داخل المدرسة وخارج المدرسة أو مع مؤسسات المجتمع المدني.
- اشترك مع مؤسستك في نشر العادات الغذائية السليمة عن طريق نشر الوعي (ملصقات ــ ندوات ــ إذاعة ــ مسابقات ــ مسرحيات ــ أفلام ــ ..... الخ واحرص على تقديم القدوة الحسنة.
- حاول الربط بين العادات الصحية السليمة والبيئة المحيطة مثل بعض العادات السيئة كالاستحمام بالترع والبلهارسيا وحرق قش الأرز والملاريا والتبول في العراء ....وحاول الاشتراك مع طلابك في نشر هذا الوعي خارج حدود المدرسة.
- شارك في إعداد قائمة بالأنشطة البيئية المناسبة للفئة العمرية والتعليمية لطلابك (أنفلونزا الطيور ــ أهمية التشجير ــ انتشار مقالب القمامة .... الخ).
- حث تلاميذك على الاشتراك في تلك الأنشطة داخل وخارج المؤسسة للمساهمة في رفع الوعي البيئي والحفاظ على البيئة نظافة بيئته وتجميلها والاشتراك في أنشطة مجتمعية تخدم مجتمعه المحلي وتعمل على حل مشكلاته البيئية وشجعهم باستمرار وقدم التغذية الراجعة لهم.
- شارك مؤسستك في إنشاء جماعات بيئية وساهم في الإشراف عليها وشجع الطلاب على الانضمام لها.
- حث المتعلم على المحافظة على المكان (المدرسة أو الفصل) وأن يحرص على نظافته وتجميله ويحرص على الملكية العامة ويحافظ عليها ويحسن التعامل مع الموارد والممتلكات البيئية ويحافظ عليها.

- شجع المتعلم على الاشتراك في أنشطة تطوعية لنشر الوعي البيئي داخل المدرسة وخارجها.
- احرص على نشر الوعي لدى طلابك بتنويع مصادر المعلومات وأنها لا تنحصر في الكتاب الدراسي (مثال: المكتبة المدرسية ــ المكتبة العامة ــ نوادي الإنترنت ــ البرامج الإلكترونية ــ الأشخاص ذوي الخبرة .... الخ) مع التأكيد على مميزات وعيوب كل منها.
- احرص في ذلك التوقيت على إكساب طلابك مهارات التمييز في صدق وصحة وأخلاقيات المعلومات التي يجمعونها وكذا الربط بينها وتوظيفها في حل مشكلات يومية.
- ساعد على إكسابهم مهارات البحث مثل صياغة الكلمات المفتاحية وتوظيفها في البحث اليدوي والإلكتروني من خلال قواعد بيانات بسيطة وكذلك استخدام الإنترنت.
- ضع نصب عينيك مجموعة أساسية من المهارات الاجتماعية مثل: مهارات التعاون، الحوار، المناقشة، الاستماع، التحدث، العمل في فريق .... الخ واحرص على توظيفها لدى طلابك في كل المواقف التدريسية وكذا الأنشطة اللاصفية.
- تابع سلوكيات طلابك وقدم لهم التغذية الراجعة التي ترتبط بهذه المهارات.
- صمم أنشطة صفية ولا صفية توعي المتعلم بالمناسبات الاجتماعية في مجتمعة.

- شجع المتعلم على احترام الاختلاف في الآراء والأفكار والتعامل باحترام مع زملائه على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم الاقتصادية.
- أشرك المتعلمين في أنشطة ومشروعات تعاونية تشجعهم على العمل في فريق.

٣- المعيار الثالث: اكتساب جوانب وجدانية إيجابية:

"المشاركة الإيجابية في الأنشطة المدرسية المتنوعة وفي إدارة الصف والمؤسسة والتمسك بالقيم الاجتماعية والأخلاقية"

- وجه طلابك وشاركهم في أنشطة تشتمل على ندوات ولقاءات مع الطلاب الجدد لتوجيههم للأنشطة التعليمية والمدرسية وكيفية الموازنة بين الأنشطة والواجبات المدرسية.
- أنشئ وشارك في الإشراف على صندوق مقترحات للأنشطة المدرسية التي تعبر عن هوايات الطلاب واقترح وساهم في إعداد معرض يضم أعمال الطلاب التي تعكس أنشطتهم وقدم لهم الدعم الفني والمعنوي.
- ساهم واقترح عقد مسابقات بين الطلاب على مستوى المدرسة أو الإدارة أو المديرية في مجالات الأنشطة المختلفة (فني ـ رياضي ـ اجتماعي ـ ثقافي .... الخ).
- أبرز أهمية هذه القيم في جميع أنشطة الطلاب الصفية واللاصفية مع التأكيد على ضرورة التمسك بها وقدم لهم القدوة المناسبة.
- قدم التغذية الراجعة لطلابك نحو هذه القيم من خلال ملاحظة سلوكياتهم وأفعالهم.

- شجع الطلاب واقترح معهم إعداد مجموعة من اللافتات والملصقات والرسوم الفنية وموضوعات الإنشاء وخلافه بما يعبر عن هذه القيم وأهميتها. ويمكنك من خلال تنفيذ هذه الأنشطة التأكيد على غرس قيم ترتبط بالعمل الجماعي في فريق وتقدير عمل الآخر وتقبل الرأي والرأي الآخر مع التأكيد على الصدق والأمانة والاحترام والالتزام واحترام الآخرين والنظافة وآداب الحديث ...... الخ وكن قدوة حسنة له يحتذى بها.
- ساعد المتعلم على فهم حقوقه وواجباته واجعله يمارسها داخل الفصل.
- شجع طلابك وأتح لهم فرصة المشاركة في اللقاءات والندوات كمناقشة رؤية ورسالة المدرسة وكيفية تحقيقها؟ وتحديد قواعد النظام والنظافة والسلوك الشخصي وكيفية تفعيلها وتقويمها وأشركهم في مناقشة مبادئ هامة مثل المحاسبة والمسئولية.
- شجع طلابك على تبني وممارسة مفاهيم ترتبط بالديمقراطية من خلال المشاركة في الانتخابات الطلابية على مستوى المدرسة والفصل وتوزيع الأعمال على اللجان .... الخ.
- شجع المتعلم على الاشتراك في أنشطة صفية ولاصفية تعكس انتماءه لقيم ومبادئ وطنه.
- أشرك المتعلم في وضع وتطبيق قواعد ونظام العمل داخل المدرسة والفصل ووضع قواعد عمل أخلاقية داخل المدرسة والفصل.
- شجع المتعلم على الاشتراك في وممارسة أعمال فنية متعددة (موسيقى، رسم، مسرح، خطابه .... الخ) وممارسة أنشطة رياضية متنوعة وفقا لميوله والاشتراك في المسابقات الخاصة

(الفنون المختلفة أو الألعاب الرياضـــية) علـــى مـــستويات متعـــددة (مدرسة، مديرية، قومية، عالمية).

- ساعد المتعلم على الموازنة دائما بين ممارسة هوايته وبين واجباتـــه المدرسية.

المجال الثاني: المعلم

تعرف معايير جودة واعتماد المعلم بأنها جميع مـــا ينبغـــي أن يعرفـــه المعلم، وما يجب أن يؤديه ويمارسه على مدار حياته المهنية، وتتـــضمن هـــذه المعايير جميع المواصفات القياسية التي ينشدها المجتمع في مربى أبنائه.

والمعلم ــ على الرغم من تطور التقنيات التربويـــة، والـــتعلم الـــذاتي، والتعلم المبرمج، والتعليم عن بعد ــ هو العنصر الأكثر تأثيرا في جودة المنـــتج التعليمي.

ومعايير مجال المعلم هي:

المعيار الأول: التخطيط والاستراتيجيات الفعالة للتدريس.

المعيار الثاني: ممارسات مهنية فعالة.

المعيار الثالث: الالتزام بأخلاقيات المهنة.

المعيار الرابع: طرق وأساليب التقويم.

وفيما يلي عرض للأدوار والممارسات المهنية اللازمـــة لتحقيـــق تلـــك المعايير.

٢-١- **المعيار الأول**: التخطيط والاستراتيجيات الفعالة للتدريس.

"التخطيط للدرس واستخدام استراتيجيات التعلم المتمركز حول المـــتعلم واستخدام استراتيجيات تلبي متطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة"

١ - صمم خطة للدرس في ضوء احتياجات ومتطلبات نمو المتعلمين، ويمكنك ذلك من خلال:

- اختيار الموضوع المقترح تدريسه طبقا للخطة السنوية لتدريس محتوى المنهج الدراسي.
- تحديد الأهداف العامة للدرس بحيث تتضمن الأهداف المعرفية والمهارية الوجدانية معا.
- تحليل محتوى الدرس لتحديد أهم جوانب التعلم (مفاهيم ــ تعميمات ــ نظريات ــ الخ).
- تحديد الأهداف الإجرائية التي ينبغي أن يكتسبها الطالب بعد تدريس الدرس مع مراعاة الشروط الآتية:
  - شمول الأهداف الإجرائية لمحتوى الدرس.
  - الموازنة بين الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية عند صياغة الأهداف.
  - قابلية الأهداف للتحقيق مباشرة خلال التوقيت المحدد للتدريس.
  - قابلية هذه الأهداف للقياس بالطرق المألوفة.
  - مراعاة احتياجات المتعلمين عند صياغة أهداف الدرس فمثلا يمكن مراعاة الذكاءات المتعددة للطلاب في صياغة هذه الأهداف فالطلاب المتميزين في الذكاء الوجداني يمكنهم استخدام العمل الفريقي، والمتميزين في الذكاء الرياضي والمكاني يمكنهم تحقيق الأهداف عن طريق الاستراتيجيات التي تتلاءم وهذه الذكاءات.
- تحديد الوسائل والأنشطة التعليمية التي يمارسها الطلاب.

- تحديد مصادر المعرفة التي يمكن أن يرجع إليها الطلاب لتحقيق الأهداف المنشودة من الدرس كالإنترنت والدوريات والمراجع والأشخاص ذوي الخبرة.
- عرض محتوى الدرس بطريقة منطقية تتلاءم واحتياجات المتعلمين، والترتيب الملائم للمعلومات، ويتضمن عرضا يجذب انتباه المتعلمين ويشتمل على تدريبات على بعض المهارات التي يعكسها التي تتطلبها احتياجات المتعلمين ويشتمل على خاتمة محددة. ويمكن مراعاة احتياجات المتعلمين في الإعداد لعرض المحتوى عن طريق:
  - تنويع المهام التي تحقق الهدف الواحد حتى يجد كل متعلم ما يلائم استعداداته وإمكاناته وميوله.
  - تنويع الأنشطة المستخدمة لشعور المتعلمين بمتعة التعلم.
  - التركيز على نشاط المتعلم طوال عرض الدرس ومعالجة محتواه.
  - مراعاة السياق الاجتماعي لحجرة الفصل الدراسي أثناء الإعداد والتخطيط للدرس.
- تحديد أساليب التقويم لتقويم مدى تحقيق الطلاب لأهداف الدرس.
- تحديد الواجبات المنزلية.

٢- راع التكامل بين الجوانب التطبيقية والعملية والأكاديمية والمجتمعية في التخطيط للدروس، ويمكنك ذلك من خلال:

- تضمين الجوانب الأكاديمية والمجتمعية في أهداف الدرس. وفيما يلي أمثلة لهذه الأهداف لدرس "الجهاز الحركي في الإنسان":

- أن يحدد مكونات الجهاز الحركي لدى الإنسان.
- أن يصف الطالب مشاعر الآخرين ممن فقدوا أحد مكونات الجهاز الحركي.
- أن يصمم نموذجا للجهاز الحركي في الإنسان من مواد بيئية بسيطة.
- أن يكون اتجاها إيجابيا نحو دور الصناعة والمجتمع في تطوير الوسائل التعويضية للإنسان.
- أن يستنتج دور التكنولوجيا في المحافظة على صحة أبناء المجتمع.

- وظف المادة الأكاديمية في خدمة المجتمع، وفيما يلي أمثلة توضح ذلك:

- في درس الدائرة، يمكن للمعلم إبراز أهمية الميادين التي تأخذ شكل دائرة في تسيير حركة المرور، إبراز أهمية العملة التي يتم تصنيعها على شكل دائرة.
- في درس تصنيف الحيوانات، يمكن للمعلم إبراز أهمية الحيوانات بالنسبة للمجتمع، وتحديد ما هو متوقع إذا تخلص المجتمع من جميع الطيور التي يمتلكها بسبب أنفلونزا الطيور، كما يمكن أن يطلب من المتعلمين اقتراح وسائل متعددة لزيادة اقتصاديات المجتمع أثناء دراسة هذا الدرس.
- في دروس اللغة العربية والأجنبية، يمكن توظيف دور الخطابة في التأثير على الشعوب الأخرى، وكيف تستفيد المجتمعات من إعداد تراثها بلغة مناسبة وكيف تتواصل مع الآخرين.

- إعداد مواقف لتقويم الجوانب العملية والأكاديمية والمجتمعية أثناء الدرس.

٣- صمم مواقف تعليمية لتنمية مهارات التفكير، ويمكنك ذلك من خلال:

- صياغة مهارات التفكير في صورة أهداف للدرس.
- تضمين مهارات التفكير في مراحل تخطيط الدرس جنب إلى جنب المحتوى الدراسي.
- تصميم مواقف تعليمية متنوعة تحقق الهدف الواحد.
- استخدام استراتيجيات التعلم النشط كالعصف الذهني وخرائط التفكير وحل المشكلات .... الخ.
- تصميم مهاما مفتوحة النهاية تستثير تفكير الطلاب.
- الموازنة بين محتوى الدرس والعمليات والمهارات.
- تضمين كل نشاط يمارسه المتعلم إحدى مهارات التفكير أو أكثر في سياق المنهج.
- تأكيد الأنشطة على توليد الأفكار وليس استرجاعها من الكتاب الدراسي.
- توفير الوقت اللازم للتفكير أثناء التخطيط للدرس.
- ملاءمة مستوى المهارة لطبيعة كل من الطالب والمادة الدراسية، فتلميذ الصف الأول الابتدائية يمكنه تصنيف مجموعة بسيطة من الأقلام، في حين يتدرب تلميذ الصف الرابع الابتدائي تصنيف مجموعة من الحيوانات، وقد يتطلب أداء مهمة في اللغة العربية والأجنبية ممارسة الطالب لمهارات التفكير الناقد، في حين يتطلب أداء مهمة في الرياضيات ممارسة مهارات حل المشكلات.

٤ - قم بتنمية مهارات الحياة وإدارتها عند التخطيط، ويمكنك ذلك من خلال:

- توظيف محتوى الدرس في مواقف حياتية ومن أمثلة ذلك ما يلي:
  - في درس إشارات المرور، يمكن إعداد الموقف الذي ييسر محاكاة إشارات المرور في ملعب المدرسة، ويطلب المعلم من طلابه استخدام هذه الإشارات والحركة طبقا لنوع الإشارة.
  - في دروس الحساب، يمكن للمعلم الإعداد لاستخدام مقصف المدرسة ليمارس التلميذ العمليات الحسابية أثناء البيع والشراء حتى ينتقل أثر التعلم إلى مواقف الحياة اليومية للتلاميذ.
  - في درس الفيزياء، يمكن للمعلم الإعداد لممارسة الطلاب مهارات توصيل الدوائر الكهربية في معامل المدرسة، وترشيد استهلاكهم للمواد المعملية.
  - في دروس اللغة العربية والأجنبية، يمكن للطلاب تحليل مجموعة من قراءات معينة لممارسة مهارات القراءة الناقدة.
- إعداد مواقف تقويمية لتقويم المهارات الحياتية لدى الطلاب أولا بأول.
- اعتبار المحتوى الدراسي نقطة بداية ينطلق منها التلميذ إلى ممارسة المهارات التي تتطلبها حياته خارج جدران المؤسسة التعليمية.
- الإكثار من عرض أمثلة حياتية في الدرس المستهدف.
- الإعداد لشرح الدرس خارج جدران حجرة الفصل الدراسي، فيمكن شرح درس النباتات الزراعية في أقرب حقل زراعي للمدرسة، ويمكن تناول درس تركيب الموتور في أقرب ورشة للمدرسة ...... الخ.

٥- صمم دروسا لتحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلمين، ويمكنك ذلك من خلال:

- صياغة الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية معا في تخطيط الدرس.
- تدريس النواحي الوجدانية كالاتجاهات والقيم بجانب النواحي الوجدانية والمهارية للمادة.
- تصميم أنشطة ومهام متنوعة لتحقيق جوانب الشخصية المتمثلة في النواحي المعرفية والوجدانية والمهارية.
- استخدام مزيجا من استراتيجيات التعليم والتعلم لتحقيق النمو المتكامل للشخصية.
- تنويع الوسائل التعليمية المستخدمة التي تستهدف مخاطبة العقل والوجدان والجسم معا كالوسائل السمعية والبصرية والعينية .... الخ.
- إعداد مواقف تقويمية للتقويم الشامل للجوانب الشخصية لدى الطلاب أولا بأول.
- استخدام أنشطة تتضمن وتتطلب حركة فيزيقية بكثرة وعلى نحو نظامي وعلى سبيل المثال يتم:
  - تخصيص فترات قصيرة يسمح فيها للتلاميذ بالوقوف والحركة ومد أذرعهم وسيقانهم.
  - تصميم بعض المهام التي يجمع فيها الطلاب المعلومات معتمدين على أنفسهم وعلى مصادر معرفة خارج حجرة الفصل الدراسي.

- حين يبدأ مستوى طاقة الطلاب في الانخفاض، يمكن أن تتحدث عن بعض القضايا المتعلقة بالعواطف والقيم التي تسود المجتمع.

٦- **استخدم استراتيجيات متنوعة للتعلم النشط ويمكنك ذلك من خلال:**

- التعرف على أكبر عدد ممكن من استراتيجيات التعلم المتمركز حول المتعلم والتي من بينها التعلم التعاوني ــ تعلم الأقران .... الخ.
- دراسة استراتيجيات التعلم النشط المتنوعة والتعرف على أهمية كل منها في تحقيق نواتج التعلم المنشودة لدى الطلاب.
- التعرف على كيفية إجراء كل استراتيجية وتنفيذها داخل حجرة الدراسة.
- دراسة المواقف التي تفيد فيها كل استراتيجية على نحو جيد فمثلا درس عن تحضير غاز الأكسجين يتطلب ممارسة الاستراتيجيات ذات الطابع المعملي، في حين قد يتطلب درس عن ترشيد استخدام الطاقة ممارسة تعلم الأقران.
- دراسة خصائص واحتياجات المتعلمين للتعرف على أنماط استراتيجيات التعلم الأكثر ملاءمة بالنسبة لهم. فقد يتعلم الطلاب على نحو أفضل باستخدام استراتيجية العصف الذهني والمناقشة، أو باستخدام النمذجة الإلكترونية على سبيل المثال.
- التعرف على مميزات وعيوب كل استراتيجية والصعوبات التي تواجه تنفيذ كل منها.
- التعرف على الاستراتيجيات التي يمكن تطبيقها في حدود الزمن المخصص للدرس.

- تحديد الاستراتيجيات التي يمكن تطبيقها في حدود الإمكانات المادية المتوافرة في الصف أو المدرسة.
- استخدام الاستراتيجيات الأكثر ملاءمة في ضوء الإجراءات السابقة.

٧- **استخدام استراتيجية التعلم الذاتي من خلال:**

- تحديد نقطة البداية لدى الطلاب، بالتعرف على المتطلبات القبلية لديهم، وعلى ما يتوافر لدى كل منهم من معلومات ومهارات، ويمكن أن يتم ذلك بتطبيق بعض الاختبارات والمهام التقويمية في موضوع التعلم أو فحص ملفات إنجازهم.
- في ضوء المتطلبات القبلية لدى الطلاب يتم استخدام أنشطة ومهام تعليمية متنوعة ليجد كل طالب ما يلائم قدراته واستعداداته.
- تعدد مصادر المحتوى الدراسي وذلك بتوفير مصادر تعلم متعددة منها الكتاب المدرسي والمراجع والمتوافرة في مكتبة المدرسة، أو الإنترنت، أو الأشخاص ذوي الخبرة.
- الاختبار البعدي لمستوى أداء الطلاب، وتحديد معدل التغير ما بين نقطة بداية كل طالب وما أصبح عليه أدائه بعد ممارسة التعلم الذاتي، فإذا كان معدل التغير إيجابيا يمكنه دراسة الموضوعات التالية أما إذا كان معدل التغير سلبيا قليلا دون المستوى المطلوب، فإنه يعيد دراسة الموضوع الذي كان بصدد دراسته مرة أخرى.

٨- **وفرة بيئة تعلم تحفز المتعلمين على المشاركة في تصميم الأنشطة وفي إدارة الصف، ويمكنك ذلك من خلال:**

- توفير بيئة فيزيقية ملائمة للطلاب، من حيث الإضاءة والتهوية والمقاعد.

- تكوين علاقة إيجابية مع كل طالب وذلك بالحديث معه عن طموحاته وأحلامه، والتعرف على الأحداث المهمة في حياته ..... الخ.
- استخدام لغة الحوار المناقشة في إطار ديمقراطي حر داخل حجـــرة الفصل الدراسي.
- إعداد قواعد لضبط السلوك داخل حجرة الفصل الدراسي بمـــشاركة الطلاب.
- إتاحة الوقت الكاف لأداء الطالب للأنشطة التعليمية.
- تنمية الإحساس بالثقة لدى الطلاب بأنهم يمتلكون المهارات اللازمـــة لتصميم النشاط وإدارته، فعلى سبيل المثال يمكن تقسيم الطلاب إلـــى عدة مجموعات، تتولى كل مجموعة أداء نشاط محدد، وتتخير مـــن بينها ميسرا للمحافظة على تفاعل أفراد المجموعة وأداء المهام فـــي التوقيتات المحددة لها، ومقررا لتدوين أنشطة المجموعة ..... الخ.
- تقديم التغذية الراجعة عن الأداء، وعزو نجاحـــات الطـــلاب إلـــى جهودهم.

٩- صمم أنشطة ومواقف تعليمية تستثير تفكير المتعلمين، ويمكنك ذلـــك مـــن خلال:

- تصميم أنشطة مفتوحة النهاية تتنوع في طرق الأداء وتتحدى تفكيـــر الطلاب، ويمكن أن يطلب المعلم من طلابه أداء المهام الآتيـــة مـــن أجل مزيد من استثارة التفكير:
  - تحديد الهدف من النشاط.
  - الحصول على المواد والوسائل المستخدمة في أداء النشاط.

- تنفيذ النشاط في صورة فردية أو جماعية طبقا لمتطلبات النشاط.
- تجميع ملاحظات حول تنفيذ النشاط والحصول على تغذية راجعة من الأقران أو المعلم.
- الإصغاء للطلاب لإتاحة الفرص لهم كي يعبروا عن أنفسهم وأفكارهم.
- تشجيع المناقشة المفتوحة لاحترام جهود الطلاب في التفكير.
- تقبل أفكار الطلاب ومناقشتها لتشجيعهم على التفكير بعمق.
- إتاحة الوقت الكاف للتفكير لزيادة فرص التعلم والتفكير.
- إقامة رابطة وجدانية قائمة على الدفء والتقبل.

١٠- راع الفروق الفردية بين المتعلمين، ويمكنك ذلك من خلال:

- تنويع الأنشطة المستخدمة في تحقيق أهداف الدرس، فيمكن لطالب أن يجري تجربة عملية ويمكن لآخر أن يستخدم برمجية كمبيوترية، ويمكن لثالث أن يقرأ كتابا وذلك لتحقيق نفس الهدف.
- تنويع الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة، فيمكن للمعلم ملاحظة احتياجات طلابه وتصنيفهم في فئات واستخدام مزيجا من الاستراتيجيات التعليمية التي تناسب هذه الفئات، أو استخدام استراتيجيات متنوعة من حين لآخر في نفس الدرس.
- استخدام وسائل تعليمية متعددة، فيمكن استخدام البرمجيات الكمبيوترية أو الشفافيات أو المواد المعملية لتحقق نفس الهدف.

- استخدام أساليب تقويم متعددة لتقويم مدى تحقيق الطــلاب لأهــداف الدرس، فيمكن استخدام الأسئلة الشفهية أو المقال أو الاختيــار مــن متعدد أو اختبارات الأداء لتقويم مدى تحقيق الطالب للهدف.
- إتاحة الفرص للطلاب بالتعلم حسب السرعة الذاتية لكل منهم.

١١- اعمل على تنمية مهارات البحث والاستقصاء لدى المتعلمين وذلك مــن خلال:

- تقديم أنواع البحوث والاستقصاءات للطلاب، التي من بينها:

- البحث التعريفي والذي يهدف إلى تحديد تعريفــات وخــصائص معينة، لذا فهذا النوع من البحوث يجيب عن عدة تساؤلات منها: ما الخصائص المميزة لـــ ....؟
- البحث التاريخي والذي يتضمن الإجابة عن أسئلة منهــا: كيــف حدث كذا؟ ولماذا؟
- البحث الإسقاطي والذي يتضمن الإجابة عن عدة تساؤلات منها: ماذا يحدث لو أن ....؟
- البحث التجريبي والذي يستهدف ضبط المتغيرات ودراسة أثــر متغير معين على نتيجة محددة كدراسة أثر استخدام سماد معين على إنتاج الأرز.

- تقديم نموذج بخطوات البحث والاستقصاء للطلاب، على الرغم مــن تعدد أنواع البحوث والاستقصاءات إلا أنه توجــد عــدة خطــوات مشتركة بينها من أهمها: تحديد مشكلة البحــث ـــ تحديــد المفــاهيم والمصلحات ـــ تحديد المصادر التي يمكــن اســتخدامها ـــ تحديــد البحوث السابقة ـــ .... الخ.

- مناقشة بحوث واستقصاءات سابقة مع الطلاب والتعرف على مواطن القوة والضعف فيها، حتى يتقن كل منهم مراحل إجرائها.
- إتاحة الفرص للطلاب لإجراء البحث والاستقصاء بأنفسهم وذلك بأن:
  - يقترح المعلم ظاهرة طبيعية أو نفسية ليقوم الطلاب بدراستها.
  - يلاحظ الطلاب هذه الظاهرة جيدا.
  - يطلب منهم مناقشة وتفسير الظاهرة التي لاحظوها.
  - يتيح لهم الفرصة لتصميم تجربة عملية تتناول متغيرات الظاهرة.
  - يتأكد المعلم من تكوين المفاهيم والمعلومات الصحيحة لدى الطلاب وذلك بتوجيه لهم أسئلة من وقت لآخر وتقديم التغذية الراجعة لهم.
  - يطلب المعلم منهم تطبيق ما تعلموه وتوصلوا إليه من نتائج بحثية في مواقف جديدة. وفيما يلي مثال لإجراءات بحث تجريبي في مادة العلوم ويتضمن مراحل البحث الاستقصائي ـــ طبقا للنظرية البنائية ـــ المتمثلة في دعوة الطلاب وأداء الاستكشاف وتكوين المفهوم وتطبيقه (راجع الملحق ـــ نموذج لنشاط استقصائي).

١٢ - تعرف على مستويات طلابك العقلية والجسمية من خلال:

- تطبيق بعض الأدوات والاختبارات (اختبار الذكاء ـــ مقياس للذكاءات المتعددة ـــ اختبار مهارات التفكير ـــ اختبار المشكلات السلوكية ـــ اختبارات الأداء ـــ ـــ).

- الملاحظة المباشرة لأداء الطلاب أثناء تنفيذ الدروس داخل حجرة الفصل الدراسي أو خارجها أثناء ممارسة الأنشطة اللاصفية والتفاعل مع بعضهم البعض.
- استطلاع آراء زملائك الذين يدرسون لنفس الطلاب، وكذا آراء الأخصائي النفسي والاجتماعي في المدرسة.
- استطلاع آراء أولياء الأمور حول مستوى أبنائهم العقلي والجسمي.
- استطلاع آراء الأقران.

١٣- صنف طلابك وفقا لمستوياتهم العقلية والجسمية في ضوء الإجراءات السابقة إلى عدة فئات منها: موهوبين ــ متفوقين ــ معاقين ــ ذوي صعوبات تعلم ــ ذوي مشكلات سلوكية.

١٤- تخير استراتيجيات التدريس التي تتناسب مع كل فئة من الفئات الخاصة (راجع الملحق ــ أمثلة لاستراتيجيات التدريس الملائمة لبعض فئات الطلاب).

١٥- ابحث عن الجديد في مجال استراتيجيات التدريس التي تتناسب مع ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك من خلال الدخول على الإنترنت ــ الاتصال بأقسام المناهج بكليات التربية ــ مراجعة الأدبيات الجديدة في مجال طرق التدريس للفئات الخاصة.

- استثمر حيز النمو الممكن لذوي الاحتياجات الخاصة واستثمار طاقاتهم إلى حدها الأقصى.
- وفر البيئة التي تسهم في استثمار هذه الطاقة كبيئة التعلم الإثرائي للفائقين دراسيا.
- شجع ذوي الاحتياجات الخاصة لممارسة الأنشطة الصفية (إجراء التجارب ــ تصميم الأنشطة في مجال الآداب والفنون ــ ــ ــ).

- شجع ذوي الاحتياجات الخاصة لممارسة الأنشطة اللاصفية (الخطابة ــ تنظيم رحلات ــ معارض ــ تجارب محاكاة ــ ــ).
- قدم حوافز تشجيعية مادية أو معنوية لتشجيع ذوي الاحتياجات الخاصة لمزيد من التعلم.
- اعمل على خلق بيئة تعلم ثرية تقدم أنشطة متعددة تتناسب مع مستويات كل المتعلمين.
- راع حقوق المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة.
- ابحث في مواقع الإنترنت عن الاستراتيجيات التدريسية الجديدة وكيفية تطبيقها لتناسب الفائقين ــ بطيء التعلم ــ ذوي صعوبات التعلم ــ .

١٦- وظف التكنولوجيا في عمليات التعليم والتعلم لذوي الاحتياجات الخاصة، ويمكنك تحقيق ذلك على النحو الآتي:

- حلل محتوى المنهج الدراسي الذي يدرسه للطلاب.
- حدد الأدوات والوسائل التكنولوجية التي يمكن استخدامها في تدريس كل موضوع من موضوعات المحتوى ومنها البرمجيات الكمبيوترية المتخصصة، البرامج التي يمكن أن يعدها هو أو طلابه، التليفون المحمول ــ الكاميرا الرقمية ــ الدائرة التليفزيونية المغلقة ..... الخ.
- في ضوء فئات طلابك، يتم استخدام الوسيلة التكنولوجية المناسبة، فعلى سبيل المثال يمكن للطلاب ضعاف السمع استخدام البرمجيات التي تركز على المدخل البصري، كما يمكن للطلاب الفائقين البحث

عبر شبكة الإنترنت مباشرة عما هو جديد وخاص بموضوعات المنهج.

- يتم استخدام التكنولوجيا في تقويم أداء الطلاب، كأن يكلف الطالب بالبحث عن معلومات معينة عبر شبكة الإنترنت، ويمكن للطلاب إنشاء ملف إنجاز عبر برمجيات كمبيوترية معينة.
- اتقن مهارات التعلم الإلكتروني حتى تتمكن من ممارستها مع طلابك، وتتعرف كيفية القراءة والكتابة الإلكترونية واستخدام الوسائط المتعددة للتواصل مع طلابك.

١٧ - حدد الأنشطة التعليمية التي ينبغي أن يؤديها الطلاب، وذلك من خلال:

- تحديد الأهداف التعليمية بكل دقة وفي صورة إجرائية.
- ترجمة الهدف في صورة أنشطة بحيث يمارسها المتعلم داخل الفصل (تلخيص ــ رسومات ــ إجراء تجارب)، وكذا أنشطة لاصفية يمكن أن يمارسها الطلاب خارج حجرة الدراسة (رحلات ــ مسابقات ــ بحوث .....).
- تحديد الأنشطة الإثرائية التي يمكن إضافتها لهذه الأنشطة والتي تحقق الأهداف المنشودة من التعلم.
- تحديد قائمة بالأنشطة التي يمكن أن يمارسها المتعلم داخل المدرسة وخارجها (تجارب محاكاة في العلوم ــ ندوات ــ معارض للنمذجة ــ موسيقى ــ إذاعة ــ ــ).
- تحفيز المتعلمين على أداء هذه الأنشطة، ويشجع الموهبة أو نواحي التميز عند المتعلمين من خلال شهادات تقديرية أو جوائز عينية أو إعلان أسمائهم على الموقع الإلكتروني.

- تهيئة البيئة الملائمة لأداء هذه الأنشطة.

١٨ - وجه المتعلمين للعمل في مشروعات وأنشطة تعليمية جماعية وفردية.

- قسم التلاميذ إلى مجموعات طبقا لنواحي اهتماماتهم ويكلفهم بعمل مشروعات جماعية (مشروع عن البيئة ــ مشروع عن أضرار التدخين ــ عمل مجلة صحفية للمدرسة والمجتمع ــ ــ ــ).
- شجع المتعلمين للبحث في الإنترنت عن المعلومات الإثرائية للموضوعات الدراسية أو للأنشطة التي تم تحديدها.
- شجع بعض المشروعات الفردية مثل مشروعات الابتكار (نموذج لمولد طاقة ــ مجسم لبعض الآلات الكهربية ــ ــ ــ).
- ضع بالاتفاق مع طلابك قائمة بمحكات تقويم هذه المشروعات والأنشطة.
- شجع المتعلمين الموهوبين (الخطابة ــ الكمبيوتر ــ ــ ــ) إلى الانضمام لجمعيات النشاط المختلفة داخل المدرسة.
- اعرض أفضل منتجات المتعلمين (الموهوبين) على الموقع الإلكتروني للمؤسسة التعليمية.

١٩ - صمم مواقف تعليمية تنمي قدرة طلابه على البحث عن حلول متنوعة للمشكلات والقضايا.

- صمم بعض الدروس في صورة مواقف تتطلب حل المشكلات أو عروض عملية أو مسرحية لعلاج بعض القضايا والمشكلات التي يتضمنها المحتوى مثل مسرحية عن الإدمان أو التلوث. ويمكن أن تقوم بالإجراءات الآتية لتنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلاب:

- يتعرف الطلاب مفهوم حل المشكلة، ويتعرف كل منهم أن المشكلة تتضمن وجود عائق ينبغي التفكير في حل للتغلب عليه، ويمكن تحديد المشكلة في صورة سؤال محدد.
- تزويد الطلاب بنموذج يوضح خطوات حل المشكلة. ويمكن أن يتضمن هذا النموذج إجابة الطالب عن هذه الأسئلة: ما الذي أسعى إلى تحقيقه؟، ما أهم المعوقات التي تقف أمامي؟، ما الحلول التي يمكن أن أجربها؟، ما مدى فعالية كل حل من هذه الحلول؟، .....
- درب الطلاب على ممارسة مهارات حل المشكلات التي تنبع من تفكيرهم، وذلك لترسيخ هذه المهارات لديهم.
- دعم الحلول المتنوعة والإبداعية لدى طلابك.

٢٠- استخدم أنشطة متنوعة لتنمية الذكاءات المتعددة لدى طلابك:

- طبق بعض مقاييس الذكاءات المتعددة لاكتشاف ذكاءات طلابك أو لتتعرف أهم خصائص طلابك بالملاحظة المباشرة والتفاعل معهم على مدار عمليات التدريس.
- اعتقد لقاءات مع طلابه لمعرفة هواياتهم المفضلة ويقسمهم إلى مجموعات عمل بناء على الهواية التي تجمعهم.
- استخدم أنشطة متنوعة (موسيقية ـ لغوية ـ رياضية ـ ـ ـ) لتنمية ذكاءات المتعلمين المختلفة، بحيث يكون كل منهم طبقا لنمط أو أنماط ذكاءاته.

وفيما يلي بعض الأنشطة التي يمكن استخدامها لدى كل فئة من الطلاب طبقا لنمط ذكائهم.

- الذكاء اللغوي: الحوار ــ المناقشة ــ المدخل القصصي ــ المحاضرة.
- الذكاء الرياضي: الاستقراء ــ الاستنباط ــ حل المشكلات ــ التصنيف ــ التساؤلات ــ المناقشة.
- الذكاء المكاني: المدخل البصري ــ الرسوم والصور التوضيحية.
- الذكاء الحركي الجسمي: استخدام المواد اللمسية ــ التمثيل ــ لعب الدور ــ التخيل الحركي.
- الذكاء الاجتماعي: التعلم التعاوني ــ المحاكاة.
- الذكاء الشخصي: التعلم الذاتي ــ التأمل الذاتي.
- الذكاء الطبيعي: الملاحظة ــ التصنيف ــ المقارنة.

٢-٢- المعيار الثاني: ممارسات مهنية فعالة:

"يتمكن من جوانب التعلم الثلاث (المعرفية ــ المهارية ــ الوجدانية) وإدارة وقت التعلم بكفاءة عالية واستخدام الأدوات والتجهيزات المتاحة".

١ - يجب أن تتمكن من بنية المادة العلمية لتخصصك وفهم طبيعتها وتنميتها. ويمكنك أن تحقق هذا من خلال ما يلي:

- عقد اجتماعات خاصة بالتخصص (كل مادة دراسية معا على سبيل المثال مجموعة اللغة العربية تجتمع يوم السبت مثلا ــ اجتماع مجموعة العلوم يوم الاثنين ــ ــ ــ).
- مراجعة المادة العلمية مع معلمي التخصص بصورة دورية مرة أسبوعيا في الاجتماع الخاص بمعلمي كل مادة علمية مع المدرس الأول أو مشرف المادة.

- توفر المؤسسة التعليمية المراجع العلمية المرتبطة بالمواد العلمية المختلفة وتضعها في المكتبة بحيث تتاح استعارتها.
- تستخدم شبكة الإنترنت في التعرف على كل جديد في المادة العلمية التي يقوم بتدريسها سواء بالنسبة للمفاهيم والمبادئ الأساسية للمادة العلمية وتطبيقاتها العملية الحديثة.
- استثمر القنوات التعليمية الفضائية التي تبثها وزارة التربية والتعليم في الاستزادة من المعلومات والمعارف الجديدة المرتبطة بمادة تخصصه.
- الاستفادة بالاسطوانات CDs المدمجة والتي تتوفر عليها مواد علمية وتعليمية.
- التواصل الدائم مع أساتذة الجامعات والاطلاع الدائم على كل ما هو جديد في مادة التخصص.
- الإجابة عن اختبارات منح ترخيص مزاولة المهنة على نحو دائم.

٢ - اربط بين المادة العلمية لتخصصك ومشكلات المجتمع واحتياجاته. ويمكنك أن تحقق هذا من خلال القيام ببعض ما يلي:

- تخطيط المهام التعليمية التي تقدم كتكليفات للتلاميذ بحيث تناقش بعض المشكلات الفعلية التي يعاني منها المجتمع فعلى سبيل المثال:
  - تناول مشكلة حرق قش الأرز عند التحدث عن التلوث لتلاميذ الريف بينما التركيز على مشكلة التلوث الناتج عن عادم السيارات لتلاميذ القاهرة وغيرها من المدن المزدحمة.
  - أيضا عند الحديث عن المهن أو الحرف المختلفة فيمكن تناول مهنة صيد الأسماك لتلاميذ المدن الساحلية بينما تناول مهنة

السياحة والآثار لتلاميذ الأقصر وأسوان وغيرها من المدن السياحية.

- إتاحة الفرصة للتلاميذ باقتراح المجالات التي يمكن للعلم أن يفيد فيها المجتمع على سبيل المثال:

- بعد دراسة موضوع ما مثل الماء العسر والماء اليسر يمكن إتاحة الفرصة أمام التلاميذ لاقتراح كيف تفيد دراسة هذا الموضوع في التغلب على مشكلة نقص المياه أو مشكلة تنقية الماء.
- بعد دراسة التلاميذ موضوع الطفو والغوص يمكن التعرض لكيفية الاستفادة منه في حل مشكلة تعرض العديد من السفن والعبارات للغرق.
- إتاحة الفرصة للتلاميذ لاقتراح أمثلة من بيئتهم المحلية والمجتمع المصري للتعلم من خلالها على سبيل المثال (أن يقترح تلاميذ الريف استخدام الأشياء التي يبيعونها في الأسواق المحلية "طماطم ــ قمح ــ ــ " في المسائل اللفظية المرتبطة بمادة الرياضيات، وهكذا).

٣- حقق التكامل بين المادة العلمية لتخصصك والمواد الدراسية الأخرى. ويمكن عمل ذلك من خلال ما يلي:

- عقد اجتماع أسبوعي لمعلمي صف دراسي (الصف الخامس الابتدائي مثلا) يضم هذا الاجتماع جميع معلمي المواد الدراسية المختلفة اللغة العربية ــ الرياضيات ــ اللغة الإنجليزية ــ العلوم ــ الدراسات الاجتماعية، ويهدف هذا الاجتماع إلى مشاركة معلم كل مادة للآخرين بما سوف يقوم بتدريسه خلال الأسبوع المقبل ويقترح

كل معلم كيف يستفيد من باقي المواد الأخرى، وكيف يفيـد المـواد الأخرى.

- تصميم جدول (جدول تكامل دراسي) وتعليقه داخـل كـل حجـرة دراسية يأخذ شكل لوحة جيبية يضع فيها كل معلم النقاط الرئيسية التي سيقوم بشرحها خلال هذا الأسبوع، وذلك حتـى يراهـا بـاقي معلمي الصف والاستفادة منها في تدريسهم المادة الخاصة بهم.
- تخطيط الدروس بطريقة تكاملية وبطريقة جماعية أي على معلم كل مادة توضيح النقاط التي يمكنه الاستفادة بها مـن المـواد الأخـرى وكيف يفيد المواد الأخرى بما يدرسه للتلاميذ (على سـبيل المثـال يمكن الاستعانة بأمثلة من أعداد الطيور لربط الدرس بمـادة اللغـة العربية ويمكن تناول مثال لرسم بياني بين متغيرين هما الحيوانـات الفقارية والحيوانات اللافقارية لربط الدرس بمادة العلـوم وتحديـد المفردات الإنجليزية المرتبطة بتلك الدروس).

٤ - اعمل على تنمية الجوانب المهارية لدى المتعلمين، ويمكن أن يـتم ذلـك على النحو الآتي:

- تحليل بنية المادة الدراسية إلى جوانـب الـتعلم الـثلاث المعرفيـة والمهارية والوجدانية.
- صياغة الجوانب المهارية في صورة أهداف إجرائية، ومـن أمثلـة ذلك:
  - يقيس الطالب حجم كمية من الماء.
  - يصمم دائرة كهربية.
  - يكتب موضوع تعبير محدد بالعربية والإنجليزية.

- يرسم رسما بيانيا للعلاقة بين متغيرين.
- يشرح ضفدعة بمهارة.
- يرسم خريطة الوطن العربي.

- تحليل المهارة إلى خطواتها الفرعية، بحيث تمثل كل خطة مهارة فرعية لا يمكن تجزئتها إلى مهارات أصغر.
- إعداد قائمة ملاحظة تتضمن المهارات الفرعية للمهارة الكبرى.
- تدريب الطلاب على أداء المهارات الفرعية للمهارة الكبرى أثناء تدريس المحتوى الدراسي، وذلك بعد توفير الأدوات اللازمة لاكتساب المهارات.
- تقويم أداء كل طالب من الطلاب في تنفيذ المهارات العملية، وتقديم له التغذية الراجعة لتطوير الأداء.

٥ - اربط بين بنية المادة الدراسية وبين العمليات العقلية العليا، ويمكن أن يتم ذلك على النحو الآتي:

- تحديد المهارات العقلية التي يتم تدريسها بجانب المحتوى الدراسي في كل درس من الدروس، ومن أمثلة هذه المهارات:
  - مهارات التفكير الابتكاري كالطلاقة والمرونة والأصالة .... .
  - مهارات التفكير النقدي كتقويم الحجج والتعرف على الأخطاء والاستدلال والاستنتاج .... .
  - مهارات اتخاذ القرار كتحديد البدائل، ومحكات الاختيار، ووزنها، واختيار القرار .... .

- مهارات حل المشكلات كتحديد المشكلة وصياغة الفروض المقترحة واختبارها .... .

- دراسة كيفية تنمية هذه المهارات بالاطلاع على مصادر المعرفة المتخصصة، سؤال المتخصصين في المجال، أو التدريب على كيفية تدريس العمليات العقلية.
- دراسة الطرق والأساليب التي يمكن استخدامها لتنمية العمليات العقلية العليا كالعصف الذهني وخرائط التفكير ومدخل الذكاءات المتعددة ... الخ.
- ممارسة هذه الطرق والأساليب لتدريس العمليات العقلية العليا بجانب المحتوى الدراسي.
- تقويم العمليات العقلية لدى الطلاب والتأكد من مدى نموها من وقت لآخر.
- تقديم تغذية راجعة للطلاب عن مدى ممارساتهم العمليات العقلية العليا.

٦- اربط بين بنية المادة الدراسية وبين المهارات الحياتية، ويمكن أن يتم ذلك من خلال:

- دراسة مفهوم المهارات الحياتية وأنواعها.
- تحليل محتوى المادة الدراسية للتعرف على المهارات الحياتية، ومن أمثلة هذه المهارات:
  - ترشيد الاستهلاك.
  - توصيل الأدوات الكهربائية المنزلية.
  - البيع والشراء.

- الادخار.
- التغذية الصحيحة.
- الصحة الجسمية والعقلية.
- مهارات التواصل.

- دراسة كيفية تنمية هذه المهارات بالاطلاع على مصادر المعرفة المتخصصة، سؤال المتخصصين في المجال، أو التدريب على كيفية تدريس المهارات الحياتية.
- دراسة الطرق والأساليب التي يمكن استخدامها لتنمية المهارات الحياتية كطريقة حل المشكلات والاستقصاء .... الخ.
- ممارسة هذه الطرق والأساليب لتدريس المهارات الحياتية بجانب المحتوى الدراسي.
- ممارسة تدريس المهارات الحياتية في المواقف الطبيعية، فيمكن للطالب قضاء جزء من وقته في مؤسسات المجتمع المحلي لتعلم هذه المهارات.
- تقويم المهارات الحياتية لدى الطلاب والتأكد من مدى نموها من وقت لآخر.
- تقديم تغذية راجعة للطلاب عن مدى ممارساتهم المهارات الحياتية.

٧- وزع دائما الوقت بكفاءة على الأنشطة والممارسات المختلفة. ويمكن تحقيق ذلك من خلال ما يلي:

- ضع خطة زمنية محددة ودقيقة لتنفيذ موضوع وأنشطة التعلم.
- حدد الوقت اللازم لتنفيذ وتقييم كل نشاط على حدة.

- يمكنك استخدام طريقة التخطيط العرضي للدرس لأنها تساعده في توزيع الوقت بكفاءة ودقة.

٨- وزع الأدوار والمهام بكفاءة على المتعلمين وفق الخطة الزمنية المحددة، يمكن تحقيق ذلك من خلال اتباع بعض من الإجراءات التالية:

- التعرف على قدرات ومهارات كل متعلم داخل الحجرة الدراسية وتحديدها بدقة.
- إشراك المتعلمين في تصميم المهام والأنشطة التعليمية، وحث كل منهم على اقتراح المهام التي يفضلها عن غيرها، الأمر الذي يؤدي إلى استثمار الوقت وزيادة متعة التعلم.
- التنوع في المهام التعليمية الموضوعة وذلك حتى يجد كل متعلم له دور في مهمة ما من المهام التعليمية التي تصممها.
- التخطيط لدمج كل تلميذ في الأنشطة والمهام التعليمية حتى يصبح تعلم متمركز على المتعلم فعليا، الأمر الذي يسهم في تنفيذ الخطة الزمنية بكفاءة.
- تحديد قواعد للعمل داخل حجرة الفصل الدراسي والحفاظ عليها لتوفير الوقت اللازم للتوجيه في أداء المهام التعليمية.

٩- ضع خطة زمنية متكاملة بحيث تكون مرنة أي يمكن تعديلها في ضوء المتغيرات المرتبطة بالتلاميذ وقدراتهم التعليمية، أي إذا رأيت أن التلاميذ لم يحققوا كل أهداف الخطة فيكون عليك تعديلها أو وضع خطة مكملة للخطة الأولى وفيما يلي عوامل تسهم في نجاح الخطة الزمنية:

- التخطيط لتعليم أكثر مما يتطلبه الدرس أو تتطلبه الحصة.
- ترتيب المواد والأجهزة والمعدات وتجهيزها قبل بدء الدرس.

- إعداد قواعد لدخول حجرة الدراسة والبدء في الدرس وتطبيقها والالتزام بها.
- المحافظة على معدل خطو تعليمي سريع ونشط، يتفاوت طبقا لاحتياجات المتعلمين.
- إيجاد نمط تعليمي تفاعلي متنوع مع حماس الطلاب نحو التعلم.

١٠- وظف بفاعلية الأدوات والتجهيزات المتاحة الموجودة بالمعامل والمكتبة ـ بالمؤسسة في الأداءات التدريسية. ويمكن أن يتحقق هذا من خلال ما يلي:

- حصر الأدوات والتجهيزات الموجودة بالمعامل من خلال القوائم الموجودة لدى أمين المعمل.
- تصنيف الأدوات والتجهيزات الموجودة بالمعامل تبعا للموضوعات التعليمية التي يقوم المعلم بتدريسها.
- الاستعانة بقائمة الكتب الموجودة بالمكتبة والمرتبطة بالموضوعات التعليمية حتى يتسنى للمعلم الاستعانة بها عند الحاجة أو توجيه وإرشاد الطلاب إلى الاطلاع عليها للاستزادة من المعلومات المرتبطة بموضوعات تعلمهم.

١١- وظف مصادر المعرفة المتعددة في عمليات التعليم والتعلم. وذلك من خلال ما يلي:

- استخدام التكنولوجيا المتقدمة والقنوات الفضائية في عمليات التعليم والتعلم.
- الحصول على جدول بالموضوعات التي تقدمها القنوات التعليمية ومواعيد بثها، وتمهيد الطلاب لمشاهدتها والاستفادة منها والتوفيق بين مواعيد بث برامجها التعليمية والحصص الدراسية.

- استثمار توصيل معمل الأوساط التعليمية بشبكة الإنترنت في توجيه الطلاب إلى إجراء أبحاث مرتبطة بالموضوعات التعليمية المقـررة عليهم.
- استخدام الكمبيوتر في إعداد بعض العروض التدريسية مثل تـصميم عروض باور بوينت يستخدمها المعلم مع تلاميـذه لتبـسيط الـتعلم وإضفاء متعة على البيئة التعليمية.

١٢- ساعد التلاميذ على اكتساب قيم ترشـيد اسـتخدام الخامـات المعمليـة والإمكانات المتاحة، من خلال ما يلي:

- إرشاد التلاميذ إلى استخدام كميات قليلة من الخامات المعملية.
- نشر الوعي بالتعامل الأمن مع الخامات الكيماوية المختلفة والأدوات الكهربائية.
- إرشاد الطلاب إلى التعامل السليم مع الإنترنت من خلال توفير عدد من المواقع الإلكترونية المفيدة والتي تحوي مصادر تعلم ومعلومات تثري من المعلومات التي يتعلمها التلميذ داخل المؤسسة التعليمية.
- تدريب التلاميذ على كيفية التعامل الأمن مع الأدوات والأجهزة على سبيل المثال يجب إنهاء تشغيل نظام الكمبيوتر قبل فصله عن مصدر التيار الكهربي.
- تنظيم تبادل عمل مجموعة من التلاميذ على نفس الجهاز في حالـة عدم توفر العدد الكافي من الأجهزة على سبيل المثال تنظيم استخدام مجموعة من التلاميذ لجهاز كمبيوتر واحد، مما يساعد على إكساب التلاميذ قيم تفضيل الآخر وعدم الاستئثار بالعمل كله.

١٣- وظف الإمكانات المتاحة في البيئة المحليــة (المتــاحف ــ المؤســسات التعليمية المجاورة ــ ــ ــ) لتحسين العملية التعليمية. ويمكن أن يتم هذا من خلال ما يلي:

- حصر المتاحف والأماكن التعليمية الموجودة في البيئة المحلية (على سبيل المثال المتاحف العلمية مثل مركز سوزان مبارك الاستكشافي ــ قصور الثقافة ــ المكتبــات العامــة ــ المؤســسات المجتمعيــة الأخرى كالمصانع ودور النشر ــ ــ ــ).
- التعرف على محتويات المتاحف والأماكن المراد زيارتهــا لتهيئــة الطلاب قبل الزيارة.
- وضع خطة لمعرفة الموضوعات التعليمية التي تدعمها زيارة مثــل هذه الأماكن.
- وضع عدد من الأسئلة التي تحدد توجهات المتعلمين لمــا ســيرونه أثناء الزيارة بحيث تكون بالنسبة لهم تحديات عقلية للتفكير.
- تحديد الإجراءات اللازمة للقيام برحلة ما أو بزيــارة مــا وكــذلك متطلبات القيام بها (على سبيل المثال وسيلة مواصلات ــ الاتــصال بالقائمين على هذه الأماكن والتنسيق معهم ــ تحديد الموعد المناسب للزيارة ــ ــ ــ ــ).
- تحديد الإمكانات المتوفرة في المؤسسات التعليمية المجاورة للمؤسسة التعليمية القريبة وتحديد أوجه الاســتفادة منهــا وتبــادل الخبــرات والتجارب التعليمية الناجحة في كل مؤسسة تعليمية.

١٤- وظف الإنترنت في الحصول على المعارف بما يمكنه من تفعيل أداءاته داخل الفصل. ويمكن أن يتم هذا من خلال ما يلي:

- حلل محتوى المادة الدراسية للتعرف على موضوعات الدراسة على مدار تدريس وحدة معينة أو فصل دراسي.
- حدد المواقع الإلكترونية التي تسهم في إثراء تدريس كل موضوع من هذه الموضوعات، واحتفظ بها لتوفير الوقت في البحث عنها في كل مرة.
- حمل المعلومات التي يتطلبها تدريس الموضوعات على اسطوانة ليزر لاستخدامها في التوقيت المناسب.
- جزئ هذه المعلومات طبقا لموضوعات الحصص توفيرا للوقت اللازم لاستخدامها في الحصة.
- يمكن تشغيل الإنترنت مباشرة في حال تعذر تحميل بعض البرامج على الاسطوانة.
- حث الطلاب على انتقاء المعلومات المهمة والمفيدة عبر شبكة الإنترنت مع مراعاة أخلاقيات الاستخدام.

١٥- وظف محتوى الدورات التدريبية في مجال تخصصك والمجالات التربوية في العملية التعليمية. ويمكنك ذلك من خلال ما يلي:

- إعداد قائمة بأسماء التدريبات التي حضرتها في البورتفوليو الخاص بك، وأهم الموضوعات التي تدربت عليها وكيفية تدريبك حتى يتم الاستفادة منها بصفة مستمرة على المدى الطويل في تطوير أدائك وأداء طلابك.

- تحليل محتوى المادة الدراسية لتحديد الموضوعات أو الأجزاء التي تفيد فيها نواحي التدريب، فعلى سبيل المثال إذا تدربت على تنمية مهارات اتخاذ القرار مع تدريس المادة الدراسية، فإنه يمكنك أن تحدد أي الموضوعات التي يمكن تقديمها للطلاب في ضوء هذه المهارات، وإذا كان قد تدرب على ممارسة استراتيجيات التعلم النشط، فإن عليه تحديد الموضوعات الذي تفيد فيه كل استراتيجية ...... الخ.
- مارس ما تدربت عليه في حجرة الدراسة، وخارجها طبقا لأهداف التدريب.
- قيم مدى انتقال أثر التدريب على مستوى أدائه وقارن أدائك قبل وبعد هذه الممارسة بنفسك أو من وجهة نظر طلابك أو أقرانك أو موجه المادة.
- قارن مستوى أداء طلابك قبل وبعد توظيف ما تدربت عليه في التدريس لهم.

١٦- شارك في الاجتماعات الخاصة بتخصصك لتبادل الخبرات المهنية والتجارب التدريسية الناجحة، ويمكنك تحقيق هذا من خلال ما يلي:

- قم بنقل التدريب على الموضوع الذي تدربت عليه لزملائك مباشرة فور تدريبك، وذلك من خلال ما يلي:
  - تحديد مستوى أداء أقرانك من المعلمين.
  - تحديد احتياجاتهم التدريبية.
  - إعداد خطة نقل التدريب لهم.
  - تحديد مواعيد محددة للتدريب تتفق عليها مع زملائك.

- نقل التدريب.
- تقويم عملية نقل التدريب.
- متابعة أداء المعلمين الذين تم تدريبهم.

- بادر بنقل ما تدربت عليه لوحدة التدريب والجودة، ويمكنك أن تنقل التدريب لزملائك بالاشتراك مع وحدة التدريب والجودة.
- اشترك مع مسئولي وحدة التدريب والجودة في وضع خطة تدريبات قائمة على احتياجات فعلية (تم جمعها من خلال تطبيق أداة تقييم الأداء المهني التابعة عن طريق الموجهين أو الأقران أو المعلم الأول ....).
- اشترك في اجتماعات دورية لجميع المعلمين يتم فيها مناقشة الخطط التدريبية الهادفة إلى تحسين الأداء المهني للمعلمين وتقديم مقترحات خاصة بالتنمية المهنية المستدامة وعرض جميع المشكلات التعليمية التي يواجهها المعلمون أثناء تدريسهم ومناقشة واقتراح الحلول والبدائل.
- تبادل التأملات الشخصية حول الممارسات التي يقوم بها كل معلم من المعلمين، والاستفادة منها في المواقف الملائمة.
- شارك لجنة المعلمين الأوائل ومسئول وحدة التدريب والجودة بالمؤسسة في تقييم الأداء المهني باستخدام أدوات تقييم الأداء المهني المقننة والتي اشترك جميع المعلمين في تصميمها من أجل تبادل خبرات التقويم فيما بينهم.

١٧- احرص على التنمية المهنية الذاتية بغرض تحسين الأداء التدريسي، ويمكن أن يتم ذلك على النحو الآتي:

- احرص على حضور التدريبات المتنوعة التي تعقد في وحدة التدريب والجودة بالمدرسة أو بالإدارات التعليمية أو المديرية.
- ادرس أساليب التنمية المهنية الحديثة التي يمكن ممارستها ذاتيا وذلك بالاستعانة بالمراجع المتخصصة، والمتخصصين والبحث عبر شبكة الإنترنت عن المعلومات الجديدة المتعلقة بهذه الأساليب.
- درب نفسك ذاتيا على هذه الأساليب التي يتمثل بعضها في: التأمل ــ بحوث العمل .... الخ. ويمكن أن تدرب نفسك على ممارسة التأمل مرورا بالمراحل الآتية:
  - الملاحظة: حيث يلاحظ المعلم ممارساته وأعماله داخل وخارج حجرة الفصل الدراسي.
  - التفكير: يفكر المعلم في الممارسات التي يلاحظها، ويكون معنى وتفسير للخبرات موضع الملاحظة.
  - الاستبصار: يستبصر المعلم بمواقف وخبرات جديدة، قد تعد حلولا لمشكلات، أو آليات ووسائل تسهم في النهوض بمستوى الأداء.
  - مراعاة متطلبات التأمل التي من بينها:
- إتاحة الوقت الكافي للحوار مع الذات أو مع الآخرين. وتعتبر فترة الصمت التي تقطع الحوار والمناقشة هي الفترة المثمرة لتقوم الذات.
- وجود بطاقات متحركة يسهل ترتيبها وإعادة تنسيقها أثناء تدوين الأفكار والخواطر التي تطرأ على ذهن المعلم.

- تكليف المعلم لطلابه بممارسة التأمل أثناء العمل داخل حجرة الدراسة أو خارجها.

كما يمكن أن تدرب نفسك على بحوث العمل مرورا بالمراحل الآتية:

- تحديد سؤال معين يكون ذا مغزى ومعنى بالنسبة لك ويمثل هذا السؤال مشكلة البحث الذي بصدده.
- الاطلاع على الأدبيات المتصلة بموضوع البحث، ويمكن في مثل هذه الحالة استخدام شبكة الإنترنت والبحث عن كل ما هو متعلق بهذا الموضوع أو الاستعانة بالمتخصصين من ذوي الخبرة.
- وضع خطة لإجراءات البحث واستراتيجية لتجميع البيانات.
- التجميع الفعلي للبيانات مع الأخذ في الاعتبار أن الممارس يستطيع أن يعدل وأن ينقح الطرق المستخدمة كلما كانت هناك ضرورة لذلك.
- تنظيم البيانات التي تم جمعها، سواء كانت في صورة نوعية أو كمية.
- القيام بالأداء.
- دعوة الآخرين للمشاركة في النتائج أو لتبادل الخبرات.

- حدد نواحي القوة والضعف في أدائك وتقديم مقترحات لتدعيم نقاط القوة وعلاج نقاط الضعف لديه.
- تبادل الخبرات التدريسية والتجارب الناجحة مع باقي المعلمين لتعميم الفائدة على الجميع.

- استخدام التسجيل المرئي (الفيديو) لتسجيل بعض الحصص النموذجية والاستفادة منها في علاج بعض نقاط الضعف.
- افحص وشاهد بعض الدروس النموذجية من قبل المعلمين الأوائل وبعض الخبراء لتحسين الأداء المهني للمعلمين وخاصة المعلمين الجدد الذي لا يملكون الخبرة الكافية للتدريس.

١٨- احرص على تقييم نفسك ذاتيا باستمرار لتحديد نقاط القوة والضعف لديك، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال ما يلي:

- استعن بأداة تقييم الأداء المهني التي قد شاركت في إعدادها أو التي توفرها وحدة التدريب والجودة في تقييم أدائك ذاتيا.
- استخدم معايير الأداء الجيد في تقويم الأداء ذاتيا، ويكون ذلك على النحو الآتي:

  - تحديد معايير الأداء والمؤشرات تحديدا واضحا:

  وتمثل معايير الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد لمجال المعلم هذه المعايير.

  - اختيار موضوع التقويم:

  عندما تحدد المعايير والمؤشرات التي تمثل نواتج التقويم لديك، ينبغي أن تقرر بعد ذلك ما إذا كان التقويم سيركز على جميع المعايير بجوانبها المعرفية والاجتماعية والمهارية، أم سيركز على الجانب المهاري فقط، أم على الجانب الوجداني، وهذا يعتمد على الغرض من التقويم، فقد يكون التقويم شاملا لكل ذلك، للتعرف على مستوى أدائك في ضوء المعايير ككل.

- دراسة وفحص قواعد القياس المتدرج:

في ضوء المعايير والمؤشرات التي ينبغي أن تقومها ذاتيا طبقا للهدف من التقويم، يتم دراسة وفحص قواعد القياس المتدرج جيدا والتأكد من توافرها من أجل تقدير الأداء بدقة.

- اختيار أساليب التقويم:

قد يجيب المعلم على استبيان قام بإعداده في ضوء مؤشرات المعايير، وقد يتأمل الحصص التي سبق وأن سجلها بالفيديو بملاحظة أدائه في ضوء قائمة ملاحظة من إعداده أو من إعداد آخرين، وقد يقرأ محتوى البورتفوليو الخاص به ويتأمله ويقيم أدائه.

- تحديد احتياجاته التدريبية في ضوء نتائج التقييم.
- تطوير الأداء في ضوء نتائج التقويم.

١٩ - اشترك في بعض المجلات والدوريات والمؤتمرات العلمية في مجال تخصصك، ويمكنك ذلك عن طريق ما يلي:

- إعداد قائمة المجلات العلمية المتخصصة في التنمية المهنية للمعلمين، وكذلك المجلات المتخصصة علميا مثل المجلات العلمية أو مجلة الأدب أو مجلة معلم الرياضيات ومجلة البيئة والتربية العلمية على سبيل المثال.
- اختيار المجلات المناسبة للاشتراك بها والتي تعود بأكبر قدر من الفائدة على أداء المعلم وتنعكس بالإيجاب على تعلم المتعلمين.
- التواصل مع المسئولين بالمجلات المراد الاشتراك بها والتعرف على أفضل وسيلة لاستلام المؤسسة المجلات الصادرة.

- تشجيع المعلمين على إعداد بعض موضوعات التنمية المهنية للمعلم ونشرها بالمجلات وبهذا تكون المشاركة تبادلية وفعالة، ويمكن للمؤسسة التعليمية لعب دور إيجابي في دعم المجلة بحيث تكون الفائدة والخبرات تبادلية.
- يتصفح شبكة الإنترنت بصفة دورية للتعرف على أهم المؤتمرات التي يمكن أن يشارك فيها ببحث أو بورقة عمل تستهدف حل مشكلة في مجال تخصصه.

<u>٢-٣- المعيار الثالث: الالتزام بأخلاقيات المهنة:</u>

"الالتزام بالقواعد المنظمة للعمل، وعلاقاته بالآخرين أخلاقيا ومراعاة المساواة والشفافية"

١- التزم باللوائح والقوانين السائدة بالمؤسسة:

- شارك في وضع القواعد والقوانين الداخلية المنظمة للعمل المؤسسة التعليمية.
- قم بالاطلاع على القواعد والقوانين المنظمة والواردة إلى المؤسسة من المديرية أو وزارة التربية والتعليم، وخاصة للمعلمين المعينون حديثا أو المعينين بالأجر.
- شارك المعلمون العاملون بالمؤسسة في وضع ميثاق أخلاقي يلتزم به جميع المعلمين.

٢- احرص على أن يتسم مظهرك بالاحترام. فعلى سبيل المثال:

- ارتداء الملابس المناسبة لطبيعة عملك والتي تتيح له حرية الحركة داخل الحجرة الدراسية.
- تناسق ألوان الملابس التي ترتديها.

- الحرص على نظافة المظهر.
- عدم المبالغة في استخدام الحلي والتزين بالنسبة للمعلمات.

٣ - التزم بآداب المهنة وأخلاقياتها في أداء دورك المهني، ويتمثل ذلك في عدة أمور من بينها:

- استخدام لغة راقية في التعامل مع التلاميذ أو في التعامل مع الزملاء داخل وخارج الحجرات الدراسية أو أسوار المؤسسة التعليمية.
- التعامل مع الزملاء باحترام تام.
- التحدث عن الزملاء بأسلوب طيب في حال عدم وجودهم.
- تعظيم دور الزملاء والمؤسسة أمام المعنيين بالأمر وغيرهم....
- الجدية في العمل والسعي نحو تحقيق معايير المهنة.
- استخدام وقت التعلم بكفاءة.
- المشاركة في أنشطة تطوير المؤسسة التعليمية.
- الحرص على أن يكون المعلم قدوة لزملائه وتلاميذه.
- تطوير الأداء أولا بأول في ضوء نتائج التقويم.

٤ - احترم الأعراف السائدة في المؤسسة والمجتمع وراع المصلحة العامة ومصلحة طلابك، ويتمثل ذلك في عدة أمور من بينها:

- التنويه في الحصص الدراسية عن أهمية ما يسود المؤسسة والمجتمع من أعرف كاحترام الصناعة الوطنية والحرص على الإنتاج الذاتي ......
- المشاركة في عقد الندوات الخاصة بدعم الأعراف المؤسسية أو المجتمعية كأهمية تعليم الفتيات، واحترام المساواة ..... ويبين أثر

هذه الأعراف في النهوض بمستوى الطلاب، الأمر الذي من شأنه تطوير المجتمع.

- مشاركة التلاميذ والزملاء في نظافة وصيانة الممتلكات العامة داخل المؤسسة وخارجها، كنظافة المبنى المدرسي، ونظافة البيئة المحيطة بالمدرسة.
- إتاحة الفرص للطلاب لإدارة الندوات وممارسة الأنشطة التي تسهم في مراعاة المصلحة العامة كطلاء المبنى المدرسي، سور المدرسة، تشجير الحديقة .... .
- تكليف الطلاب بأعمال تفيد المجتمع ككل، وتقويم أدائهم في ضوء ما يقومون به من مهام. ومن أمثلة ذلك: المساهمة في تعليم بعض أفراد المجتمع لمهارات الكمبيوتر، نشر الوعي الصحي، تشجير الشوارع .... .

٥ - تبني رؤية ورسالة المؤسسة التي تنتمي لها بحيث تعكس سلوكياتهم رسالتها باعتبارهم ممثلين لها في المجتمع والبيئة المحيطة بها، يمكن أن يتم ذلك عن طريق:

- دراسة رؤية ورسالة المدرسة جيدا واستيعاب كل منها.
- تحليل بنود كل من الرؤية والرسالة إلى أهداف يسهل على المعلم تحقيقها لديه أو لدى طلابه وفيما يلي مثال يوضح ذلك.
- تحديد الاستراتيجيات التي تحقق الأهداف التي حددها المعلم في ضوء رؤية المدرسة ورسالتها، كاستخدام أساليب التعليم والتعلم التي تسهم في تحصيل الطلاب إلى مستوى إتقان معايير محتوى مادة

العلوم وفي تنمية المهارات العقلية العليا إلى المستوى المنشود، ومن هذه الأساليب: الحل الإبداعي للمشكلات، النماذج البنائية ...... الخ.

- تحديد الأنشطة الصفية واللاصفية التي تسهم في تحقيق هذه الأهداف.
- ممارسة هذه الاستراتيجيات والأنشطة داخل حجرة الدراسة وخارجها.
- تقويم مدى تحقيق الأهداف التي حددها المعلم لنفسه.
- تطوير هذا الأداء في ضوء نتائج التقويم.

٦ - تعاون مع رؤسائك وزملائك وأولياء الأمور في كل ما يحقق الأهداف التعليمية للمؤسسة. ويمكن تحقيق ذلك من خلال ما يلي:

- القناعة التامة بدور العلاقة الإيجابية والتعاون في تحقيق أهداف المؤسسة.
- الحرص على معرفة أهداف المؤسسة التعليمية.
- التمييز بين أدوار كل من المعلم والمدير وولي الأمر ومسئوليات كل منهم.
- الحرص على حضور الاجتماعات التي يتم فيها طرح الرؤى والأفكار وتحديد مسئوليات تنفيذ المبادرات والالتزام بما يصدر عنها.
- حسن التعاون مع الزملاء وأولياء الأمور وإدارة المؤسسة التعليمية.
- الحرص على مساعدة زملائه عندما يطلب منه ذلك.
- مشاركة زملائك في حل ما تتعرض له من مشكلات مهنية.

٧- شارك بإيجابية مع أعضاء المجتمع المدرسي في تكوين بيئة تعلم فعالـــة. ويمكنك تحقيق ذلك من خلال ما يلي:

- تشكيل جماعات صغيرة من المعلمين للقيام بتنفيذ بعض المهام التـــي من شأنها إثراء بيئة التعلم على سبيل المثال:

  - جماعة الوسائل التعليمية ومصادر التعلم ويمكن أن ينضم لها معلمـــي الرسم وبعض معلمي المواد الدراسية ممن لديهم موهبة فنية، علـــى أن تكلف هذه الجماعة بإنتاج الوسائل للمواد التعليمية المختلفة.
  - جماعة العلوم والصحة وهي تكلـــف بتـــوفير الخامـــات والأدوات المعملية المتنوعة وكذلك بتدريب التلاميذ على بعـــض الإســـعافات الأولية، ونشر الوعي الصحي في المجتمع المدرسي.
  - جماعة الفنون ويكون منوطا بها رسم وتجميـــل المؤســـسة التعليميـــة وجدرانها ويمكن تكليفها بالإعلان عن رؤية ورسالة المؤسسة التعليمية.
  - جماعة الخطابة وتكلف بإعداد المسابقات الأدبية بين الطلاب وكذلك تجهيز ما يقدم في الإذاعة المدرسية، ويكون منوط بهـــا اكتـــشاف المواهب الأدبية المختلفة من بين الطلاب.

- عقد اجتماعات دورية لأعضاء هيئة التدريس بالمؤســـسة التعليميـــة لطرح المشكلات التي تواجههم ومناقشتها جيـــدا وإتاحـــة الفرصـــة للجميع للمشاركة في اقتراح الحلول التي تزيد من فاعلية بيئة التعلم. على سبيل المثال:

  - مشكلة تكدس الطلاب (زيادة كثافة الحجرات الدراسية) ويمكـــن أن يكون مقترح حلها هو تدريب المعلمين على التدريس للأعداد

الكبيرة أو تدريس بعض الحصص في فناء المدرسة أو في المعمل أو في المكتبة.

- مشكلة نقص مصادر التعلم، ويمكن أن يكون مقترح حلها هو تكليف بعض المعلمين والطلاب الموهوبين في تصميم وسائل ومصادر تعليمية من خامات البيئة المحلية.

- تشجيع أولياء الأمور على استكمال النقص الموجود في بيئة التعلم لتصبح بيئة فعالة. فعلى سبيل المثال:

- تشجيع أولياء الأمور على التبرع للمؤسسة التعليمية ماديا لشراء الاحتياجات التعليمية، ومعنويا (كطبيب يقوم بالكشف على التلاميذ في أوقات محددة ـــ ـــ ـــ).
- الاستعانة ببعض أولياء الأمور في عقد ندوات معينة للتوعية ببعض الموضوعات التي تهم التلاميذ (كل حسب تخصصه ـــ ـــ).
- تشجيع أصحاب الحرف من أولياء الأمور على استخدام الحرف الخاصة بهم في دعم بيئة التعلم (يمكن للنجار عمل وسائل تعليمية مثل الأشكال الهندسية على سبيل المثال ـــ يمكن للحداد أن يحضر بعض برادة الحديد لتنفيذ بعض التجارب العلمية كدراسة الفلزات واللافلزات ـــ ـــ ـــ).

٨- كون علاقات إيجابية متبادلة مع أولياء الأمور لصالح تلاميذك. ويمكن تحقيق ذلك من خلال القيام بما يلي:

- دعوة أولياء الأمور لحضور جزء من اليوم الدراسي (يوم الآباء والأمهات).

- التواصل مع أولياء الأمور سواء بالتليفون أو بالرسائل الخطية أو بالبريد الإلكتروني كلما أمكن ذلك، التي تحمل أخبار أولادهم.
- تجنب الشكوى المستمرة من التلاميذ لأولياء أمورهم والتحدث عن الإيجابيات وطرق تدعيمها.
- الاستماع الجيد لأولياء الأمور ومقترحاتهم بشأن تعلم أبنائهم وأخذ هذه المقترحات على محمل الجد والرغبة في التنفيذ.

٩ - احترم زملاءك ورؤساءك وأولياء الأمور. ويمكنك ذلك من خلال:

- استخدم لغة الحوار الرسمية بين المعلمين والرؤساء وأولياء الأمور، قد يعكس هذا الطريقة الجيدة للتعامل بين الأطراف المعنية بالعملية التعليمية.
- شارك أولياء الأمور بالأهداف التعليمية التي يريد إكسابها للتلاميذ.
- استخدم المنطق في مناقشة أولياء الأمور وتوضيح حرصه على مصلحة التلاميذ.
- ناقش بعض المشكلات التي قد يتعرض لها أحد التلاميذ خارج أسوار المؤسسة التعليمية لأن هذا يساعد على اكتشاف أولياء الأمور حرصك على التلميذ وكل ما يحيط به.
- ضع الكلمات والأقوال موضع الفعل والتنفيذ.

١٠ - وفر دائما مناخا صفيا يشجع المتعلمين على المناقشة والحوار وتقبل الرأي والرأي الآخر. ويمكنك تحقيق ذلك من خلال ما يلي:

- استخدام الأسلوب الديمقراطي في إدارة الفصل (يمكن استخدام أسلوب الإدارة بالمشاركة ــ وتكليف بعض التلاميذ بإدارة الصف لبعض الوقت ــ ــ).

- مشاركة المتعلمين في وضع قواعد ومبادئ ثابتة لضبط وتنظيم العمل داخل الحجرة الدراسية بحيث تعكس هذه القواعد رؤية ورسالة المؤسسة التعليمية.
- استمع باهتمام لكل التلاميذ بدون تمييز ويناقشهم في مقترحاتهم وأفكارهم.
- شجع المتعلمين على اقتراح أنشطة تعليمية يستمتعون بتنفيذها.
- إعلان أساليب الثواب والعقاب التي سوف تطبقها داخل الحجرة الدراسية وذلك قبل تطبيقها.
- توضيح أهمية المناقشة والحوار في التعامل مع الآخرين.

١١ - تعامل مع المتعلمين بشفافية ووضوح. ويمكن تحقيق ذلك من خلال القيام بالتالي:

- وضع مجموعة من قواعد الثواب والعقاب بمشاركة المتعلمين وموافقتهم.
- إعلان هذه القواعد للمعنيين بالأمر.
- تطبيق أساليب الثواب والعقاب بعدالة كما اتفق عليها الجميع.
- إتاحة الفرصة أمام المتعلم المقصر لاختيار وسيلة العقاب من بين بدائل عديدة.
- مشاركة المتعلمين في علاج صعوبات التعلم التي قد توجد لدى بعض تلاميذ الفصل من خلال التعلم بالأقران.
- تشجيع المتعلمين على تبني رؤية ورسالة المؤسسة التعليمية التي يدرسون بها.

- يتيح الفرصة للمتعلمين للاطلاع على أوراق الإجابات الخاصة بهم، والسماح لهم بالمناقشة بشفافية فيما ورد فيها.

١٢- احرص على العدالة والمساواة بين المتعلمين. يمكن تحقيق هذا من خلال:

- مراعاة التعامل بحياد تجاه جميع التلاميذ ويتم تطبيق هذا من خلال استخدام قواعد عمل ولائحة داخلية لتنظيم العمل داخل الحجرة الدراسية.
- إتاحة الفرص المتكافئة لجميع تلاميذ الفصل لدمجهم في إجراءات التعلم، يمكن للمعلم رسم خريطة خاصة بتوزيع المتعلمين داخل الحجرة الدراسية.
- الالتزام بقواعد العمل التي سبق ومشاركة المتعلمين في وضعها داخل بيئة التعلم.

١٣- تابع ردود أفعال المتعلمين في ممارساتك وأدوارك، ويتم ذلك على النحو الآتي:

- استطلع آراء المتعلمين / المتعلمات حول فهمهم للمادة التي تقوم بتدريسها.
- لاحظ تعبيرات طلابك كرد فعل لممارساتك التدريسية التي يستخدمها كتعبيرات الوجه، تركيز الانتباه، الإصغاء الجيد .... الخ.
- استطلاع آراء أولياء الأمور حول مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي أبنائهم.
- أتح الوقت الكافي لمناقشة طلابك بطريقة تعكس القيم والأخلاقيات المحمودة التي تريد تنميتها لديهم.

١٤- استخدم أساليب تقويم واضحة ومعلنة وذلك على النحو الآتي:

- تحديد نواتج التعلم التي يتم تقويمها لدى الطلاب.
- إعلان قواعد القياس المتدرج التي يتم التقويم والتصحيح في ضوئها.
- إعلان توقيتات التقويم قبل إجرائه بفترة كافية لجميع الطلاب.
- إعلان نقاط القوة والضعف لدى الطلاب ومناقشتها معهم.
- مشاركة الطلاب في أساليب التقييم التي سيتم اتباعها معهم حيث يعكس هذا قيم العدالة وعدم التمييز والديمقراطية وهي القيم التي تعتبر جزءا لا يتجزأ من أخلاقيات مهنة التدريس.

١٥- احرص على رضاء زملائك والمعنيين بالأمر في تحسين أدائك، ويمكن أن يتم ذلك على النحو الآتي:

- وضع قواعد أداء للعمل الفريقي للمعلمين على أن يكون الحرص على رضا الزملاء أحد القواعد المهمة لهذا الأداء.
- عقد المعلمين لاجتماعات وندوات دورية مع بعضهم البعض ومناقشة أهم الوسائل التي يتبعها كل منهم لرضا الآخر.
- اشتراك جميع المعلمين بالمؤسسة في وضع نموذج موحد لتقييم الأداء بهدف الوقوف على نقاط القوة والضعف في أداء كل معلم للعمل على تحسين الأداء بما يخدم العملية التعليمية.
- اشترك في وضع نظاما محددا ودقيقا لمتابعة وتقييم بعضكم البعض باستخدام أداة تقييم الأداء التي قمتم بتصميمها.

٢-٤- المعيار الرابع: طرق وأساليب تقويم فعالة:

"استخدام أساليب متنوعة لتقويم جميع جوانب المتعلمين وشخصياتهم"

١ - تأكد من تحقيقك لمعايير تصميم واستخدام أساليب وأدوات التقويم، وقد يتم ذلك على النحو الآتي:

- تعرف أساليب وأدوات التقويم المتعددة والمستخدمة في تقويم نواتج التعلم (بمجالاتها المعرفية والمهارية والوجدانية) لدى المتعلم. وتتعدد هذه الأساليب وأدوات التقويم ومن أهمها:
  - الاختبارات التحريرية (اختبار المقال الطويل ــ اختبار المقال القصير ــ اختبارات موضوعية بأنواعها).
  - الاختبارات الشفهية.
  - الملاحظة.
  - المقابلة (حرة ــ مقيدة).
  - ملف الإنجاز.
- استخدم أساليب وأدوات التقويم في ضوء معرفتك لمزايا وعيوب كل أداة.
- تأكد من إتقانك لكيفية تصميم واستخدام أدوات التقويم المتضمنة في الخطوات السابقة (تحليل محتوى المقرر ــ إعداد جدول مواصفات ــ صياغة الأسئلة ــ تصميم الورقة الامتحانية ــ توزيع درجة الامتحان على الورقة الامتحانية).
- استخدام التقويم الذاتي أو تقويم الأقران (تقويم المعلمين لبعضهم البعض)، وحدد مستوى أدائك في ضوء الشواهد والأدلة الملائمة.
- وينبغي أن تتأكد من كفاية الشواهد والأدلة المتوفرة لديه على مدى استيعابه وإتقانه لكيفية تصميم واستخدام أدوات التقويم. وفيما يلي بعض هذه الأدلة والشواهد:

- أسئلة جيدة تقيس جميع نواتج التعلم في المستويات المعرفية المتعددة.
- استبيانات تقيس بعض نواتج التعلم لدى الطلاب.
- قوائم وبطاقات ملاحظة لتقويم كل من الجوانب المهارية والوجدانية.
- نتائج تقويم أدائه من قبل الأقران أو الموجهين.
- نتائج الاستجابة عن بعض الاختبارات التي تقيس المعارف والمهارات المتعلقة بالتقويم تعكس فاعليتها.
- نتائج ملاحظة أدائك داخل الفصل تعتبر مؤشر على فاعليتها.
- محكات تقويم ملف الإنجاز (وفيما يلي أمثلة لبعض المحكات استقلالية التعلم ــ التعبير عن الجوانب الشخصية ــ حسن اختيار التلميذ لعينات الأداء التي يضمنها ملف الإنجاز ــ ــ ــ).

٢ - صمم أدوات متعددة لتقويم نواتج التعلم لدى الطلاب:

قم بتصميم أدوات تقويم متعددة لقياس نواتج التعلم. في ضوء ما يلي:

- قواعد القياس المتدرج لمؤشرات أداء المتعلم تبعا لمعايير الجودة.
- تحليل محتوى كل ناتج من نواتج التعلم إلى العناصر الأساسية المكونة له.
- صياغة الأسئلة التي تقيس مدى تحقيق نواتج التعلم. وقد تكون هذه الأسئلة مستقلة أو مجمعة في صورة اختبار.

٣ - قم بإعداد خطة استخدام أساليب وأدوات التقويم أثناء التخطـيط للـدرس وتنفيذه وتقويمه:

وتستهدف هذه المرحلة تكوين تصور مسبق يحدد نوع وتوقيتات استخدام هذه الأساليب.

٤ - راع الفروق الفردية في عملية التقويم. ويمكن أن يتحقق ذلك على النحو الآتي:

- اختلاف مستويات صعوبة الأسئلة الشفهية والتحريرية.
- تنوع صياغة الأسئلة ما بين الصيغ الكمية والكيفية.
- تنوع الاختبارات ما بين الشفهية والتحريرية.
- تعدد المستويات المعرفية للأسئلة.
- اختلاف وقت انتظار الإجابة طبقا لمستوى التلاميذ.
- استخدام الأسئلة السابرة لتحفيز التلاميذ مختلفي القدرات.

٥ - احرص على تطبيق التقويم الشامل وتفعيل دور ملف الإنجاز. ويمكن أن يتحقق ذلك على النحو الآتي:

- تقويم الجوانب الثلاث لأداء الطالب والمتمثلة في الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية بصفة دورية أثناء تنفيذ الدرس.
- توجيه الطالب إلى كيفية اختيار عينات أعماله التي يضعها في ملف الإنجاز أثناء تنفيذ الدرس.
- فحص عينات من ملفات إنجاز بعض الطلاب ـــ على الأقل ثلاث طلاب في الحصة الواحدة، ويقدم لهم التغذية الراجعة عما يتضمنه الملف أمام باقي الطلاب ليتعلم كل منهم بعض الجوانب المهمة.

٦- احرص على مشاركة المتعلمين في عمليات التقويم. ويمكن أن يتحقق ذلك على النحو الآتي:

- تقييم استراتيجيات التعليم والتعلم المستخدمة في تنفيذ الدرس من وجهة نظر الطلاب، وذلك عن طريق طرح عليهم عديد من التساؤلات منها: من منكم سأل أسئلة اليوم؟ وملاحظة عدد الطلاب الذين يشيرون لذلك؟ هل تعرفون إجابة هذه الأسئلة؟ من منكم تحدث اليوم في موضوع الحصة؟ ما رأيكم في هذه الحصة .... الخ.
- تقييم مدى استفادة الطلاب من الدرس، وذلك بأن تسألهم: ما رأيكم في درس اليوم؟ هل استفدتم منه؟ كيف تطبقون ما جاء به من معلومات في حياتكم؟
- إشراك الطلاب في صياغة بعض الأسئلة التي يمكن الإجابة عنها أثناء الحصة أو في المنزل.
- تدريب الطلاب على إعداد قواعد القياس المتدرج، وإخبارهم أن هذه القواعد يتم تصحيح إجاباتهم في ضوئها.
- الاستفادة من الطلاب ذوي الأداء المتميز في تقييم أعمال زملائهم في شكل تعاوني وفقا لأسس التعامل الجيد مع الأقران.
- تخصيص جزء من الحصة لتأمل الطلاب تأملا ذاتيا وتعاونيا ويتم ذلك بإشراك الطلاب في إعداد بعض الأسئلة، وقد يشارك الطلاب في صياغتها، ويطلب من كل منهم الإجابة عنها بمفرده، ثم مشاركة زملائه فيما توصل إليه من إجابة لتكوين تصور واضح عن إجابة الطلاب، ومن هذه الأسئلة: هل اكتسبت معلومات جديدة من درس اليوم؟ ما هي؟، هل أشعر بالارتياح من هذا الدرس؟ لماذا؟.

- تعرف على آراء الطلاب فيما تستخدمه من أدوات تقويم، وذلك عن طريق:

- التعرف على وجهات نظرهم في الأسئلة التي يطرحها عليهم بسؤالهم: ما رأيكم في أسئلة الاختبار الذي أجبتم عليه؟ هل يمكن تغيير هذه الأسئلة إلى أسئلة أخرى؟ لماذا؟ هل توزيع الدرجات كان توزيعا عادلا على الأسئلة.
- تشجيع الطلاب على طرح التساؤلات أثناء الحصة.

٧ - استخدام أدوات تقويم مقننة لتقويم نواتج التعلم. ويمكن أن يتحقق ذلك على النحو الآتي:

- تحديد نواتج التعلم التي ينبغي اكتسابها للطلاب.
- تقنين أدوات التقويم أو الاختبارات المتوافرة لديك، بأن يتأكد من:

- صدق هذه الاختبارات المتمثل في قياس الاختبار لما وضع لقياسه، فإذا كان اختبار تفكير ناقد ينبغي أن يقيس مهارات التفكير الناقد، وليس تحصيل الطلاب. ويمكن أن يتأكد من ذلك عن طريق المختصين في مجال الاختبار أو أداة التقويم المستهدف استخدامها.
- ثبات الاختبارات المتمثل في اتساع نتائج الاختبار إذا أعيد تطبيقه مرة أخرى على نفس عينة من الطلاب، ويمكن أن يطبق الاختبار على عينة استطلاعية من الطلاب مرتين متتاليتين، بينهما فترة زمنية لا تقل عن (١٥) يوما، ثم يحدد مدى الاتساق في درجات الطلاب في مرتي التطبيق.

- دراسة إمكانية الاستعانة بأدوات تقويم مقننة، وقد تتوافر هذه الأدوات في مكتبة المدرسة أو في مكتبات مدارس مجاورة، أو مع المعلمين الملتحقين بدراسات الماجستير والدكتوراه.
- تطبيق هذه الأدوات على الطلاب، ويقارن نتائج التقويم في ضوء المحكات المحددة سلفا، حتى تتمكن من تشخيص وعلاج أداء طلابك.

٨ - حدد مستوى تحقيق المتعلمين لنواتج التعلم:

في ضوء الممارسات المتميزة التي قمت بها تكون قد جمعت مؤشرات متعددة عن مستوى أداء طلابك، ويمكنك تجميع المزيد من هذه المؤشرات بأن تستخدم مخطط يتضمن نواتج التعلم المستهدف اكتسابها للطلاب، وأسلوب التقويم الذي استخدمته لتقويم هذه النتائج في الفترة السابقة، وتحديد مستوى نتائج التقويم وبيان عما إذا كان هذا المستوى متميز أم جيد، أم ضعيف، ثم كتابة المبررات التي تقف خلف هذا المستوى، ثم تحديد استراتيجيات تحقيق التميز فيه.

٩ - في ضوء التخطيط السابق، يمكنك تنفيذ الإجراءات الآتية:

- ممارسة التأمل الذاتي حول فعالية الاستراتيجيات التي استخدمتها في تدعيم مستوى أداء المتعلمين.
- ممارسة التأمل الذاتي مع زملائك للحصول على مزيد من الاقتراحات أو تطوير الاقتراحات السابق تحديدها.
- تشخيص مستوى أداء كل طالب على حدة، فقد تجد طالبا في حاجة إلى أنشطة إثرائية من نوع خاص.

- اتخاذ قرارات بشأن استخدامك استراتيجيات محددة تعديل في أداءاتك في ضوء هذه النتائج.

١٠- قم بتنفيذ الاستراتيجيات والأنشطة المقترحة، مع التقويم التكويني المستمر لأدائك من وجهة نظر المتعلمين، حتى تتمكن من توجيه المسار أولا بأول. ومن أمثلة هذه الاستراتيجيات والأنشطة:

- إعادة طرق إدارة لوقت الحصة.
- تفعيل ممارسة الطلاب للأنشطة اللاصفية.
- تنفيذ برنامج لعلاج صعوبات التعلم في المادة.
- تنفيذ برنامج لتفعيل القيم الإيجابية لدى الطلاب.
- تنفيذ برنامج للأداء التعاوني بين طلاب الفصول.
- تنوع أساليب التقويم المستخدمة.

١١- قم بإعلام أولياء الأمور على نتائج أبنائهم أولا بأول سواء قبل تنفيذ الاستراتيجيات السابقة أم بعدها، وذلك عن طريق:

- التنسيق مع القيادة المدرسية والأخصائيين بالمدرسة من أجل:
  - دراسة نتائج تقويم الأداء الشامل لكل طالب على حدة، وتحديد نواحي ضعفه وقوته، فقد يتم اشتراك الأخصائي الاجتماعي في منح شهادة تقدير للطالب المتميز والبحث عن أساليب للتغلب على مشكلات الانتباه لدى طالب آخر.
- إرسال نشرات لأولياء أمور الطلاب عن مستوى الأداء الشامل، وفيما يلي مثال لهذه النشرة:

- نشر هذه النتائج على الموقع الإلكتروني للمدرسة لضمان التواصل الجيد مع أولياء أمور الطلاب، حيث يكون لكل ولي أمر كود مستخدم وكلمة سر في هذه الحالة.

١٢- التقويم البعدي للتأكد من فعالية الأنشطة والاستراتيجيات التي استخدمها في ضوء نتائج التقويم. ويمكن أن يتم ذلك بالطرق الآتية:

- ملاحظة التغير في أداء الطلاب.
- استطلاع رأي أولياء الأمور.
- تطبيق بعض أدوات التقويم على الطلاب.
- ملاحظة الأقران لتحديد مدى التغير في الأداء.
- تقويم الأداء من وجهة نظر الطلاب أنفسهم.

المجال الثالث: المنهج الدراسي

يتضمن المنهج الدراسي المفاهيم والمبادئ والمهارات اللازمة لإعداد جيل المستقبل القادر على مواكبة التغيرات المتسارعة، والتكيف معها، والنهوض بمستقبل الأمة، كذلك يتطلب تنفيذ هذا المنهج وتفعيله استخدام الموارد البيئية والمحلية، وإعداد وتنفيذ الأنشطة التعليمية ومشاركة أعضاء المجتمع المحلي بما يضمن توفير بيئة اجتماعية ميسرة لعمليتي التعليم والتعلم.

ولهذا يتناول المجال التالي المتمثل في مجال المنهج الدراسي وكيفية توظيفه بالشكل الإيجابي، وعلى الرغم من أن مناهجنا تتسم بالمركزية، حيث لا يختلف المحتوى باختلاف البيئة وإنما يختلف أسلوب تنفيذه وآلية تفعيله طبقا للعوامل والظروف المحيطة. ويتطلب تنفيذ المنهج الدراسي معلما تتوافر لديه معايير الأداء الجيد، ويسعى لتحقيق معايير المؤسسة التعليمية. ونتناول فيما يلي

دور المعلم في تحقيق معايير مجال المنهج وكيفية تفعيل المنهج الدراسي وتنفيذه على نحو جيد ويتناول هذا المجال المعيارين التاليين:

المعيار الأول: توافر ممارسات مفعلة للمنهج.

المعيار الثاني: توافر أنشطة صفية ولاصفية فعالة.

وفيما يلي عرض للممارسات اللازمة لتحقيق كل مؤشر من مؤشرات هذين المعيارين.

٣-١- المعيار الأول: توافر ممارسات مفعلة للمنهج:

"استخدام الأدلة بفاعلية وتوظيف المناهج بما يربطها بالقضايا والمشكلات المعاصرة وتفعيل المقررات الدراسية بشكل مرن".

١- وظف المنهج في معالجة القضايا والمشكلات المعاصرة.

- شارك زملائك بالتخصص في تحليل المحتوى في ضوء الأهداف المراد تحقيقها سواء كانت معرفية أو مهارية أو وجدانية.
- حدد معهم أهم القضايا والأحداث الجارية والمشكلات التي يمكن دمجها وتدريسها مع المحتوى.
- ناقش معهم القضايا والأحداث الجارية التي يمكن أن تسهم المناهج الدراسية في معالجتها.
- شارك في اجتماعات مع معلمي التخصصات الأخرى وتبادل معهم الخبرات التي تسهم في اندماج تلاميذك في القضايا والأحداث الجارية.
- احرص على تنظيم لقاءات شهرية مع المعلم الأول والموجه الفني بهدف تحديد القضايا والمشكلات المعاصرة في المجتمع المحلي

للمؤسسة أو المحافظة أو الدولة بشكل عام وتحديد كيفية توظيفها في تدريس المادة.

- شارك في الدورات التدريبية (مدربا أو متدربا) المتعلقة بتحليل المحتوى وكيفية دمج المشكلات والقضايا المعاصرة به.
- استثمر المكتبة كأحد مصادر المعرفة وكافة الوثائق والصحف للحصول على المعلومات التي يمكن ربطها بموضوعات المواد المختلفة المواد المختلفة.
- صمم سجل للأنشطة الصفية واللاصفية المرتبطة بالمادة الدراسية بحيث تعمل هذه الأنشطة على إبراز عناصر المنهج التي يمكن ربطها بالقضايا والمشكلات مع ضرورة أن يكون المتعلم مشارك بإيجابية في تصميم وتنفيذ تلك الأنشطة.
- كلف تلاميذك بإعداد أبحاث عن بعض المشكلات التي يعاني منها المجتمع والمرتبطة بمكونات المنهج.
- اشترك مع مسئول الرحلات بالمؤسسة في اقتراح خطة زيارات ميدانية ورحلات تعليمية تخدم مجموعة من المواد الدراسية وتحقق الأهداف المرجوة كما سيتيح ذلك الفرصة لملاحظة السلوك الاجتماعي للطلاب ويمكن أن تضم هذه الأماكن أماكن للصناعة والزراعة والأماكن الأثرية والتاريخية والسياحية وما يرتبط بكل ذلك من قيم واتجاهات يجب غرسها والتأكيد عليها. ويمكنك إشراك الطلاب في وضع هذه الخطة وتحديد أولويات التطبيق بما يعضد لديهم مجموعة من القيم الديمقراطية.
- قم بزيارات ميدانية مع تلاميذك للمجتمع المحيط بالمدرسة لدراسة المشكلات والقضايا الميدانية.

- شارك في ندوات ولقاءات بعض المهتمين والمتخصصين وأعضاء المجتمع المحلي لمناقشة القضايا والمشكلات المعاصرة ومناقشتها ومحاولة وضع حلول مقترحة للتغلب عليها.
- شارك في عمل ملصقات ومنشورات للتوعية ببعض المشكلات والقضايا المعاصرة مثل أضرار التدخين وغيره من الموضوعات التي يجب أن يكون للمؤسسة دور في مناقشتها وعلاجها.

٢ - استخدم الموارد البيئية والمحلية المتاحة في تنفيذ المنهج:

- شارك زملائك بالمدرسة على اختلاف تخصصاتهم في تحليل محتوى المواد الدراسية المختلفة لوضع قائمة بالموارد البيئية المتاحة التي تخدم موضوعات المقرر.
- احرص مع زملائك على إعداد قاعدة بيانات بالمؤسسة تتضمن أنواع الموارد المتاحة بالمؤسسة، حتى يمكن الرجوع إليها عند الضرورة لاستخدامها.
- شارك في الدورات التدريبية التي تهدف إلى إعداد وسائل تعليمية باستخدام موارد بيئية متاحة.
- احرص على مشاركة طلابك في إنتاج الوسائل التعليمية باستخدام الموارد المتاحة.
- شارك في تدريب زملائك بالمؤسسة في المواد المختلفة على إنتاج الوسائل التعليمية والأدوات اللازمة لممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية باستخدام الموارد البيئية البسيطة وغير المكلفة.
- شارك في تصميم وتنفيذ أنشطة تهدف إلى المحافظة على البيئة وذلك بمساهمة كل من العاملين والمتعلمين.

٣ - احرص على تفعيل المنهج في تنمية مهارات المتعلمين:

- تعرف المهارات التي تسهم في تنمية شخصية الطلاب بكافة جوانبها كالتعلم الذاتي وفرض الفروض وحل المشكلات ومهارات البحث ومهارات الاتصال.
- تعرف أنواع واستراتيجيات التعليم والتعلم والأنشطة التي تسهم على نحو كبير في تنمية مهارات الطلاب.
- مارس هذه الاستراتيجيات والأنشطة على نحو فعلي.
- احرص على تنوع للأنشطة بحيث تعمل على تنمية واكتساب تلاميذك مهارات متعددة.
- كلف التلاميذ بعمل أبحاث خاصة بموضوعات معينة وعلى ممارسة مهارات التعلم الذاتي.
- مارس آداب الحوار والمناقشة مع تلاميذك من خلال إتاحة الفرصة لهم لمناقشة إجابات أقرانهم وقبل إعلان المعلم عن صحة أو خطأ تلك الإجابة مع مراعاة تدخل المعلم عند الضرورة للتوجيه نحو استخدام أسلوب مناسب في الحوار.
- تقبل النقد والمناقشة طالما أن الأسباب منطقية وتعتمد على الأسلوب العلمي.
- احرص عند تدريسك محتوى مقرر معين أن توضح لتلاميذك أهمية المعلومات والمعارف التي يتعلمونها وذلك من خلال ربطها بالبيئة وتوظيفها في أمثلة ومواقف حياتية.

- استخدم أساليب التقويم التي تسهم فـي تنميـة مهـارات الطـلاب كمهارات إصدار الأحكام واتخاذ القرار والتقييم الموضوعي وتقـديم الحجج والبراهين والتقويم الذاتي بموضوعية وشفافية.

٤ - استخدم الأدلة بفاعلية بما يحقق أهداف المنهج:

- احرص على استخدام أدلة المعلم، فهي تتضمن الحـد الأدنـى لمـا ينبغي أن يمارسه المعلم في تنفيذ المنهج وما يرتبط به من أنشطة.
- شارك في عقد اجتماعات مع زملائك وناقش معهم محتـوى أدلـة المعلم وعناصره المختلفة وبحث إمكانية الاستفادة به، وذلـك فـي ضوء خبرات المعلمين وطبيعة المتعلمـين بالمؤسـسة والبيئـة أو المجتمع التي تقع به المؤسسة.
- راجع عناصر الدليل وبحث كيفية الاستفادة منها وذلك كما يلي:

• بالنسبة للأهداف يمكن التعامل معها في ضوء الأنـشطة التـي تخطط لها وحسب الموضوع والمهارات التي تهدف إلى تنفيذها.
• بالنسبة للوسائل التعليمية المعينة يمكن التعامل معها في ضـوء البيئة التي تقع بها المؤسسة من حيث كونها بيئـة زراعيـة أو ساحلية وذلك باستخدام الخامات التي تتوافر بهذه البيئة.
• بالنسبة لطرائق واستراتيجيات التدريس المقترحة بالدليل يجـب أن يكون للمعلم شخصيته وأسلوبه الخاص في اختيار وتنفيذ تلك الطرائـق والاسـتراتيجيات كمـا هـي أو اسـتخدام طرائـق واستراتيجيات أخرى أكثر مناسبة من وجهة نظره حيث تتـدخل عوامل كثيرة في اختيار استراتيجية التـدريس منهـا مـستوى

تحصيل الطلاب وطبيعة تعلمهم وعدد التلاميذ داخل الفصل وطبيعة موضوع الدرس نفسه.

- بالنسبة لأساليب التقويم والأنشطة الإثرائية يمكن للمعلم الاستفادة من النماذج الواردة بالدليل في صياغة وسائل وأدوات تقويم أخرى تحاكي ما هو وارد بالدليل لتكون مناسبة له من حيث العدد والمستوى والأسلوب.

- شارك في التدريب على كيفية استخدام أدلة المعلم والاستفادة منها كأحد مصادر المعرفة.
- وظف أدلة التقويم مع كتاب التلميذ لتحقيق نواتج التعلم المقصودة.

٣-٢- المعيار الثاني: توافر أنشطة صفية ولاصفية فعالة:

"توافر خطة أنشطة صفية ولاصفية متنوعة وتحقيقها للأهداف المنهج".

١- صمم خطة أنشطة صفية / لاصفية متنوعة تلبي احتياجات المتعلمين ورغباتهم:

- تعرف مفهوم الأنشطة الصفية واللاصفية ودورها في تحقيق نواتج التعلم المقصودة.
- ضع مع المعلم الأول أو المشرف والموجه خطة الأنشطة وذلك من خلال:

- تحديد الأهداف المراد تحقيقها في المادة وربطها بخصائص نمو واحتياجات التلاميذ.
- تحليل محتوى المادة لتحديد الأنشطة الصفية واللاصفية التي يمكن تنفيذها خلال العام.

- تحديد متطلبات تنفيذ تلك الأنشطة (الوسائل التعليمية، خامات من المدرسة، خامات من البيئة، الخامات التي سوف يحضرها التلاميذ ــ رحلات ...... الخ).
- وضع خطة لتنفيذ الأنشطة التي تم تحديدها مع تحديد استراتيجيات التنفيذ والمسئول عن التنفيذ وزمن التنفيذ.
- تحديد آلية متابعة تنفيذ الخطة وتقويمها لإدخال أي تعديلات مطلوبة.

- احرص على المشاركة في اجتماعات معلمي المواد الدراسية مع الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين بالمؤسسة أو مع متخصصين في علم نفس النمو من الآباء أو أساتذة الجامعة بهدف دراسة نمو الطلاب واحتياجاتهم.
- تعرف الإمكانات التي يمكن أن توفرها المؤسسة والتي تخص الأنشطة سواء الصفية أو اللاصفية، وضع تصورا لما يمكن أن توفره المؤسسة من هذه الاحتياجات وما يمكن أن يطلب من المتعلمين توفيره.
- تبادل الخبرات مع معلمي مؤسستك لتوفير الأنشطة الصفية واللاصفية التي تسهم في تنمية مهارات الطلاب.
- شارك في برامج التوعية بأهمية الأنشطة اللاصفية لتحقيق رؤية المؤسسة وتكوين شخصية الطالب، وأنواع الأنشطة اللاصفية ووضع تصور لخطة المؤسسة للأنشطة اللاصفية.

٢ - استخدام الأنشطة الصفية واللاصفية في تحقيق أهداف المنهج المحددة:

- احرص على تفعيل الأنشطة الصفية واللاصفية في تحقيق أهداف المنهج.
- تأكد أن تكوين شخصية المتعلم بكافة جوانبها من أهم أهداف المنهج، وأن ممارسة الطلاب للأنشطة الصفية واللاصفية يسهم بدور كبير في ذلك.
- استخدم استراتيجيات تعليم متمركزة حول المتعلم يمارس المتعلمين خلالها أنشطة تعمل على تنمية كافة جوانب التعلم (معرفية – مهارية – وجدانية) ويمكن تحقيق ذلك من خلال استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي والتعلم التعاوني وحل المشكلات وغيرها من الاستراتيجيات التي تتطلب ممارسة أنشطة متنوعة وتكسب الطلاب مهارات عديدة مثل القدرة على جمع المعلومات والحصول إليها بأنفسهم وتنظيمها وعرضها من خلال اكتساب مهارات التحدث وحسن الاستماع والعمل الجماعي والمناقشة والنقد وكلها مهارات تساعد في تكوين شخصية المتعلم بشكل يحقق أهداف المنهج.
- أتح الفرص للتلاميذ أثناء ممارسة الأنشطة بحرية الحركة والخروج من الفصل للحصول على المعلومات المطلوبة سواء من المكتبة أو المعمل أو حجرة الوسائط المتعددة أو من مكان آخر، وكذلك بحرية الحركة داخل الفصل والانتقال من مجموعة إلى أخرى وحرية التحدث بما لا يؤدي إلى وجود حالة من الفوضى ليتمكن الطلاب من تبادل المعلومات فيما بينهم.
- شارك الطلاب في تصميم وتنفيذ الأنشطة التي تهدف إلى إنتاج وسائل تعليمية لموضوع معين أو إنتاج وسيلة إعلامية لندوة أو لقاء

سيعقد في المؤسسة كنوع من الأنشطة التي تنمي الجوانب المهارية (أثناء العمل وإنتاج تلك الوسائل) والوجدانية (لشعورهم بأهمية دورهم وحرصهم على المحافظة على ما قاموا بإنتاجه) لدى المتعلمين.

- شارك المؤسسة في تنفيذ أنشطة ثقافية واجتماعية تؤكد على القيم الاجتماعية التي تكمل الدور الذي يقوم به المعلمين داخل الفصل من خلال المواد الدراسية المختلفة وأنشطتها.

٣- استثمر إمكانات المجتمع المحلي في تنفيذ الأنشطة الصفية / اللاصفية المختلفة:

- شارك في إعداد دراسة عن الجمعيات والمؤسسات في المجتمع المحيط بها والتي يمكن استثمارها في تنفيذ الأنشطة التعليمية.
- حدد أساليب الاستفادة من هذه المؤسسات في تحسين وتطوير أداء المؤسسة وتيسير عملية تنفيذ الأنشطة الصفية واللاصفية.
- شارك في إعداد قاعدة بيانات داخل المؤسسة عن تلك الجمعيات والمؤسسات، بحيث توضح قاعدة البيانات مجال كل منها ونوع الخدمة التي يمكن أن تقدمها للمؤسسة وكيفية التواصل مع المسئولين عنها وأسلوب التواصل وغير ذلك من البيانات.
- شارك المعنيين بالعملية التعليمية من أعضاء المجتمع المحلي ومجلس الأمناء في إعداد الخطة السنوية للمؤسسة بمشاركة أولياء الأمور ذلك من شأنه أن يساعد على وضوح أهداف المؤسسة وتحديد احتياجاتها المالية اللازمة لتحقيق الأهداف.

- شارك في دعوة أعضاء المجتمع المحلي للمشاركة في الأنشطة اللاصفية.
- شارك في إعداد زيارات منظمة للمؤسسات التربوية المحلية والقومية للمدرسة والتعرف على أنشطتها التربوية المختلفة للاستفادة من الخبرات التربوية المتبادلة بين المؤسسة التعليمية والمؤسسات التربوية المحلية والقومية.
- احرص على إجراء بحوث لحل المشكلات التي قد تواجه العملية التعليمية.
- شارك في تبادل الخبرات مع المؤسسات التربوية المحلية والقومية لتنفيذ الأنشطة المستهدفة.

٤ - شارك المؤسسة في الأنشطة التربوية الخارجية:

- شارك في تنظيم معارض تعليمية يتم فيها دعوة المنظمات والمؤسسات التعليمية المختلفة.
- احرص على تنظيم بعض المسابقات بمؤسستك مع ودعوة المؤسسات التربوية المجاورة والجمعيات والمؤسسات الأخرى للمشاركة.
- احرص على تلبية دعوة المؤسسات التعليمية الأخرى للاشتراك بها في المسابقات أو الأحداث الاجتماعية والرياضية والأدبية.
- شارك في ممارسات منظمات المجتمع المدني وخاصة تلك التي تهدف إلى تفعيل دور الأنشطة اللاصفية.
- ساهم بدورك في المسابقات العلمية الدولية والمحلية مثل مسابقات أوائل الطلبة أو الأولمبياد والمسابقات الفنية والثقافية التي تنظمها

الجمعيات والمؤسسات التربوية في المجتمع المحيط بالمؤسسة كنوع من الأنشطة التي توظفها المؤسسة لرعاية المبدعين والموهوبين من طلابها.

- اشترك في بعض المجلات التربوية التي تصدرها بعض الهيئات البحثية والجامعات المصرية والعربية والتي من شأنها أن تتيح الفرص للتعرف على البحوث التربوية الحديثة المنشورة ونشر التجارب التربوية الناجحة أمام جميع المعلمين والمؤسسات التعليمية.
- انشر أنشطتك وبحوثك بموقع المؤسسة على الإنترنت خاصة الأنشطة التي تتم خارج مؤسستك.
- تبادل الخبرات مع الآخرين من خلال شبكة الإنترنت وغيرها من الوسائل.

المجال الرابع: المناخ التربوي

يسهم المناخ المؤسسي في تحقيق رؤية المؤسسة ورسالتها على نحو فعال إذا أحسن توفير المتطلبات اللازمة لتحقيق معايير جودته. حيث يستهدف تحقيق معايير جودة المناخ التربوي ممارسة أسس ومبادئ الديمقراطية وترسيخ القيم الأخلاقية، وتوطيد العلاقات الاجتماعية في إطار من التعاون والاحترام وشعور بالأمن والأمان بما ينعكس على جودة المنتج التعليمي اللازم لبناء المجتمع. ويسهم المعلم في توفير هذا المناخ من خلال توفير بيئة تعلم داعمة، تتيح الفرص للتفاعلات الاجتماعية، وترسخ القيم الأخلاقية وتنمي قيم التعاون والاحترام وشعور الطلاب بالأمن والأمان.

في ضوء أهمية مجال المناخ التربوي حرصت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد على إعداد معايير هذا المجال المتمثلة في:

المعيار الأول: توافر بيئة داعمة للتعليم والتعلم.

المعيار الثاني: توافر بنية مؤثرة للعلاقة المؤسسية والقيم الأخلاقية.

وفيما يلي عرض للممارسات اللازمة لتحقيق مؤشرات هذين المعيارين.

٤ - ١ - المعيار الأول: توافر بيئة داعمة للتعليم والتعلم:

"توافر بيئة داعمة للتعليم والتعلم وبيئة اجتماعية مساندة للتعليم والتعلم، ووجود آليات للإرشاد النفسي والأكاديمي".

١ - ساهم في توفير بيئة اجتماعية ميسرة للتعليم والتعلم بما يحقق رؤية المؤسسة ورسالتها:

- حدد أدوارك ومسئوليات بالمؤسسة.
- تعرف التوصيف الوظيفي للمهام الرئيسية لك بالمؤسسة.
- حدد متطلبات أداء كل مهمة لك بالمؤسسة.
- احرص على ممارسة أنشطة التعليم والتعلم التي تتفق مع رؤية المؤسسة ورسالتها.
- تابع خطة تصميم وتنفيذ كل نشاط من هذه الأنشطة على مدار العام الدراسي.
- احرص على تفعيل الجدول الدراسي بما يحقق تنظيم واستقرار العمل بالمؤسسة.
- راع اداء حصصك بجودة عالية وفي توقيتاتها.
- شارك في حصص الاحتياطي بالمؤسسة.
- أشرك طلابك في صنع واتخاذ القرار.

٢ - احرص على مراعاة قواعد العمل التي تدعم العلاقات الإنسانية والاجتماعية بالمؤسسة:

- شارك في المناسبات المجتمعية التي تعقدها المؤسسة.
- شارك في إعداد قواعد العمل بمؤسستك.
- عبر عن وجهة نظرك في هذه القواعد بما يؤدي إلى تطويرها من آن إلى آخر.
- شارك في تطوير وتحديث هذه القواعد أولا بأول في ضوء ما يستجد من آراء وتعليقات.
- شارك في اجتماعات المؤسسة ولقاءاتها الدورية لمناقشة المشكلات أو الصعوبات التي تواجهها.
- ساهم في تنويع الأنشطة التي تمارسها داخل المؤسسة بما يدعم العلاقات الاجتماعية بين العاملين والمعنيين بالأمر.
- شارك تلاميذك في صنع واتخاذ القرارات التي ترتبط بهم.
- احرص على ممارسة العمل الفريقي بمؤسستك.

٣ - شارك في توفير مصادر تعلم متنوعة تحقق التميز لجميع المتعلمين:

- تعرف أنواع مصادر التعلم ودورها في تحقيق نواتج التعلم.
- شارك في إعداد قاعدة بيانات عن مصادر التعلم المقروءة والمسموعة والمرئية التي يمكن استخدامها.
- احرص على تنوع هذه المصادر لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

- شارك في جدولة استخدام الطلاب لمصادر التعلم في حالة محدوديتها.

٤ - شارك في تصميم خطط برامج تربوية لعلاج المشكلات المرتبطة بالمستويات التعليمية للطلاب:

- تطبيق الاختبارات التحصيلية المعدة في ضوء نواتج التعلم المستهدف اكتسابها للطلاب، والمعدة طبقا لمعايير محتوى المناهج الدراسية.
- شارك في دراسة نتائج الاختبارات التحصيلية لجميع المواد الدراسية.
- تعرف نسب الطلاب عند المستويات المختلفة طبقا لقواعد القياس المتدرج.
- صمم خطط البرامج التربوية اللازمة للنهوض بمستوى الطلاب الذين لم يحققوا مستوى التمكن.
- شارك في نشر ما تم إنتاجه من خطط وبرامج تربوية على الموقع الإلكتروني لتبادل الخبرات مع المعنيين بالأمر.

٥ - استخدم استراتيجيات تعليم متمركزة حول المتعلم:

- تعرف أنواع استراتيجيات التعليم متمركزة حول المتعلم، ودورها في تحقيق المستويات التعليمية المنشودة لدى الطلاب.
- شارك في برامج التدريب المعنية بتدريب المعلمين على استخدام هذه الاستراتيجيات.
- شارك في التوعية بدور هذه الاستراتيجيات بعقد لقاءات مع المعلمين، وإعداد نشرات خاصة لهم.

- احرص على تأمل ذاتك وتطوير أدائك في استخدام هذه الاستراتيجيات.
- لاحظ ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التعليم المتمركزة حول المتعلم، وقدم لهم التغذية الراجعة على نحو مستمر.
- تبادل الخبرات مع المعلمين المتميزين في استخدام استراتيجيات التعليم المتمركزة حول المتعلم.
- انشر الخبرات المتميزة في استخدام هذه الاستراتيجيات على لوحة الإعلانات وعلى الموقع الإلكتروني.
- قيم نجاحك في استخدام هذه الاستراتيجيات في ضوء نتائج طلابك.

٦ - احرص على إنتاج وسائل تعليمية تثري العملية التعليمية:

- تعرف أنواع الوسائل التعليمية ودورها في اكتساب الطلاب لنواتج التعلم المستهدفة.
- شارك زملاءك في تحليل محتوى المقرر الدراسي لإعداد قائمة بالوسائل التعليمية التي يمكن إنتاجها.
- حدد الموارد البيئية التي يمكن استخدامها في إعداد الوسائل التعليمية.
- احرص على إنتاج أدوات ومواد بسيطة من البيئة بحيث تكون متاحة ورخيصة الثمن.
- احرص على العمل الفريقي في إنتاج الوسائل التعليمية.
- أتح الفرص الكافية لتلاميذك لتصميم الوسائل التعليمية، وذلك بإعطائهم الوقت اللازم لذلك.

- صمم معرضا للوسائل التعليمية وأعلنها بلوحة الإعلانات وانـــشرها على الموقع الإلكتروني.

٧- احرص على توفير الوسائل التعليمية اللازمة لمراعاة المستويات التعليمية المختلفة:

- شارك في توفير الوسائل بمختلف أنواعها التـــي تراعـــى الفـــروق الفردية بين الطلاب. ومن هذه الوسائل:

  - البصرية، وتضم الأدوات التي تعتمـــد علـــى حاســـة البـــصر كالخرائط واللوحات والرسوم والمطبوعات ....
  - السمعية، وتضم الأدوات التي تعتمد على حاسة السمع كأشرطة التسجيل، والإذاعة المسموعة ....
  - البصرية والسمعية، وتضم الأدوات التي تعتمد علـــى حاســـتي السمع والبصر معا كالأفلام المتحركـــة، والقنـــوات التعليميـــة التليفزيونية، وبرمجيات الكمبيوتر ذات الوسائط المتعددة.

- المواد والأدوات الحقيقية، وهي تلك التي يتم التعامل معها مباشـــرة باستخدام المهارات اليدوية كالنماذج والعينات ....
- احرص على تنويع الوسائل التي تحقق الهدف الواحد. فيمكنـــك أن تستخدم برمجية كمبيوترية للطلاب ذوي الذكاء اللغوي، ويـــستخدم مجسم للكرة الأرضية لذوي الذكاء المكاني عند شرح خريطة الوطن العربي.
- احرص على توفير الوسائل اللازمة لذوي الاحتياجـــات الخاصـــة، حيث تختلف الوسائل المـــستخدمة لتحقيـــق الهـــدف الواحـــد لـــدى المتأخرين دراسيا عن أقرانهم المتفوقين دراسيا.

٨ - شارك في توفير الرعاية الصحية للمتعلمين:

- شارك مؤسستك في توفير بطاقات التأمين الصحي لجميع المتعلمين.
- تأكد من توافر قنوات اتصال بين مؤسستك والوحدة الصحية / المستشفى القريب من المدرسة.
- احرص على التدريب على ممارسة الإسعافات الأولية لطلابك.
- تأكد من الفحص الدوري للحالة الصحية للطلاب.
- احرص على متابعة الحالة الصحية للطلاب وتأكد دائما أنهم يتمتعون بالصحة.
- احرص على توفير بيئة تعليم صحية وآمنة بمنع تعرض الطلاب للقلق والتوتر.
- شارك في إعداد ملصقات ونشرات تعلن فيها عن الخدمات الصحية التي تقدمها المؤسسة.
- شارك في أنشطة الجماعة الصحية بمؤسستك.
- شارك في المحاكاة الخاصة بأنشطة تدريب الطلاب والعاملين بها على مواجهة المخاطر كمواجهة الزلازل ....
- شارك في توافر قاعدة بيانات عن أولياء الأمور الذين يعملون في مجال الصحة.

٩ - احرص على تفعيل مفهوم النظافة لدى المتعلمين:

- شارك في عقد ندوات عن أهمية النظافة، يشارك فيها المتعلمين بالدور الأكبر، ويحرضها أعضاء من المجتمع المحلي.

- شجع مشاركة الطلاب في تنظيف المدرسة، وذلـك بعمـل خطـة يشارك في تنفيذها طلاب جميع الفصول الدراسية.
- شجع مشاركة الطلاب في تنظيف البيئة المحيطة بالمدرسة.

١٠- شارك في آليات الإرشاد النفسي والأكاديمي للمتعلمين:

- شارك في تصميم نشرات لتوعية لجميع المعنيين بجوانب الإرشـاد النفسي والأكاديمي للمتعلمين.
- احرص على الملاحظة المستمرة لـسلوك المـتعلم داخـل حجـرة الدراسة، لتتمكن من رصد جوانب السلوك التي في حاجة إلى توعية وإرشاد.
- اعقد مقابلات مع أولياء أمور الطلاب وأعضاء المجتمع المدرسـي لتعرف على جوانب شخصية طلابك.
- شارك في تطبيق أدوات تقويم تتضمن مواقف حياتية على الطـلاب للتعرف على جوانب الإرشاد النفسي والأكاديمي للمتعلمين.
- وفي ضوء نتائج استخدام الأدوات السابقة، يمكنك تحديـد جوانـب الإرشاد النفسي والأكاديمي التي ينبغي مراعاتها لدي.
- شارك في إعداد نشرات وملصقات وندوات توعية للجوانب المتعلقة بالإرشاد النفسي والأكاديمي للطلاب.
- شارك في إعداد خطة لندوات الإرشاد الأكاديمي بمؤسستك.
- شارك في دعوة المتخصصين في الإرشاد النفسي والأكاديمي مـن أعضاء المجتمع المحلي، أو من الإدارة / المديرية / الجامعة لإلقاء محاضرة تفاعلية عن هذا المجال.

١١ - استخدم أساليب وأدوات علمية في دراسة احتياجات المتعلمين:

- تعرف أنواع الأساليب والأدوات التي يمكن استخدامها في تحديد احتياجات المتعلمين كقوائم الملاحظة والمقابلة ..... الخ.
- تعرف مزايا وعيوب كل منها.
- احرص على الاستعانة بالاستشارات العلمية من المتخصصين في استخدام الأساليب العلمية اللازمة لتحديد الاحتياجات كالأخصائي النفسي والاجتماعي بالمدرسة، أو الإدارة التعليمية، أو الجامعة.
- احرص احتياجات المتعلمين في ضوء نتائج استخدام الأدوات والأساليب العلمية.
- استخدم الممارسات التربوية اللازمة للإرشاد النفسي والأكاديمي في ضوء نتائج استخدام الأساليب العلمية في تحديد الاحتياجات.
- شارك في إعداد برامج تدريبية للمعنيين بمجال الإرشاد النفسي والأكاديمي.
- شارك في تتبع المؤسسة أساليب العناية بالمتعلمين بما يوفر لهم الأمن والأمان النفسي.
- احرص على توفير بيئة فيزيقية صحية داخل المدرسة وذلك عن طريق:
  - الاهتمام بجودة التهوية والإضاءة داخل الحجرات الدراسية.
  - توفير مقاعد صحية سليمة للطلاب.
  - توفير وسائل الأمن والأمان في المعامل والممرات والمرافق والملاعب المدرسية (سلامة الزجاج – وجود طفاية الحريق – مناسبة السلالم ......).

- احرص على توفير مناخ ديمقراطي حر داخل المدرسة عن طريق:

- إتاحة الفرص للطلاب بالتعبير عن حرية الــرأي فيمــا يرونــه داخل المدرسة وخارجها.
- طرح ما يعن لهم من تساؤلات.
- مشاركة الطلاب في عمليات التقويم.
- الاهتمام بالتعلم في فريق.
- الإصغاء الجيد لمشكلات الطلاب والعمل على حلها.
- عقد مناظرات للتدريب على تقبل الرأي الآخر.

- كون الصداقة بين المتعلمين في المدرسة وذلك عــن طريــق عــدة طرق من أهمها:

- التحدث مع الطلاب بأسمائهم فــي حجــرة الفــصل الدراســي وخارجها.
- توظيف الخبرات الحياتية اليومية للطلاب في تعلمهم.
- الاهتمام بطموحات الطلاب وأحلامهم على نحو شخصي.

- شارك في تصميم وتنفيذ البرامج الوقائيــة للمــشكلات الاجتماعيــة والسلوكية للمتعلمين.

٤-٢- المعيار الثاني: بنية مؤثرة للعلاقــات المؤســسية الإيجابيــة والقــيم الأخلاقية:

"وجود أنماط من العلاقات الإنسانية القائمة علــى التعــاون والاحتــرام المتبادل، توافر مناخ داعم لثقافة المواطنة واحترام القانون والقيم الأخلاقية".

١ - احرص على تكوين العلاقات الإنسانية القائمة على التعاون والاحترام المتبادل بالمؤسسة:

- شارك في وضع ميثاق مهني وأخلاقي مكتوب بشكل واضح ومحدد من خلال عقد ورش عمل وندوات ولقاءات مع أعضاء المجتمع المدرسي والمجتمع المحلي ويتضمن هذا الميثاق:
    - تحديد مسئوليات وأدوار الجميع.
    - آليات التقدم باقتراحات أو شكاوي.
    - آليات المراقبة والمتابعة.
    - المكافآت والجزاءات.
- شارك في إعداد لافتات وملصقات تدعم العلاقات الإنسانية، توضع في مكان واضح.
- وملفت للأنظار في المؤسسة أو على الموقع الإلكتروني.
- راع أن يكون الأسلوب السائد في اتخاذ القرارات المختلفة بناء على الحوار الودي والمناقشة.
- شارك في عقد اجتماعات داخلية دورية (تعقد مثلا بنهاية كل فصل دراسي) يتم فيها الإعلان عن الأعمال والإنجازات المحققة لأهداف المؤسسة ويتم فيها دعم السلوكيات المرغوب فيها وتقديم ما تم تحديده سلفا من حوافز وجوائز مادية ومعنوية.
- شارك في عمل لقاءات للاحتفال بالمناسبات الاجتماعية المختلفة يشارك فيها العاملين بالمؤسسة وأعضاء المجتمع المحلي تعرض صورها أو يحمل الفيديو الخاص بها على موقع المؤسسة الإلكتروني. وفيما يلي نموذج دعوة لإحدى هذه المناسبات:

- اعقد لقاءات متعددة ودورية مع أوليــاء الأمــور وتحديــد قواعــد الاتصال بالمؤسسة يعلن عنها بوضوح على الموقع الإلكترونـــي أو بإرسال خطاب وذلك لتوطيد العلاقة بين العاملين بالمؤسسة وأولياء أمور الطلاب ويمكن من خلالها مناقشة أوجه التعاون بين الجميــع، وبيان أهمية احترام الرأي والرأي الآخر.
- اعقد لقاءات للمشورة بين أعضاء المجتمــع المدرســي والمجتمــع المحلي لنقاش أي من المشكلات التي يواجههــا المجتمــع ومــدى مساهمة المدرسة في التعامل معها.
- شارك في تنظيم رحلات يشارك بالحضور فيها أولياء أمور الطلاب وأعضاء المجتمع المحلي، ويمكن أن تتم محاكاة احتــرام القواعــد المنظمة للعمل، واتباع مبادئ الحوار والمناقشة.
- شارك في إنشاء صندوق للخدمات الاجتماعية يشارك فيها العــاملين بالمؤسسة ومن يرغب في أولياء الأمور.

٢ - شارك في توفير مناخ داعم لثقافة المواطنة والانتماء واحتــرام القــانون والقيم الأخلاقية:

- احرص على ترسيخ ثقافة المواطنة والانتمــاء والقــيم الأخلاقيــة واحترام القانون. وذلك من خلال وسائل عديدة منها:
  - ندوات ولقاءات.
  - عمل لاصقات ولافتات.
  - الصحافة المدرسية والإذاعة.
  - عمل يوم للنظافة، يوم "لا للتزاحم"، يوم لقواعد المرور.
  - عمل مسابقات بين الصفوف المختلفة.

- مسرحة بعض القيم والقواعد الأخلاقية المختلفة.
- محاكاة المواقف الطبيعية التي تدعم سلوك المواطنة واحترام القانون.
- ابتكار شخصيات كرتونية "مواطنة" و "مواطن" ورصد سلوكياتهم في مواقف كرتونية بسيطة ومعبرة توضع على ملصقات.

- شارك في مجموعات الأنشطة التي تقوم بمهمة التنظيم، الإعلان، وتحديد آليات المتابعة والتقييم لسلوكيات المواطنة واحترام القانون.
- شارك في وضع المؤسسة نظاما يحقق الانضباط العام والعدالة. كتوزيع الحصص بشكل متساوي على المعلمين، وتخصيص أوقات الإشراف والنشاط بصورة عادلة فيما بينهم، ويمتد ذلك أيضا داخل حجرة الدراسة، كإتاحة الفرص للطلاب ليعبرون عن آرائهم بشكل عادل.
- وظف الصحافة والإذاعة المدرسية في دعم القيم الأخلاقية والجوانب الإيجابية المرغوب فيها، ويمكن تناول موضوعات عديدة يتم إذاعتها للطلاب والعاملين بالمدرسة منها:
  - عرض أهمية توافر القيم الأخلاقية لدى الشخص.
  - عرض نماذج أعمال لأشخاص يتمسكون بالقيم الأخلاقية، وإبراز دور القيم لديهم في أداء هذه الأعمال.
  - تحدث بعض الأشخاص الذين يمثلون نماذج واقعية للتمسك بالقيم الأخلاقية في الإذاعة المدرسية.
- شارك في إصدار نشرات دورية ومقالات عن أهمية القيم والتمسك بها، والأضرار التي يمكن أن تنجم عن التخلي عنها.

آليات التنمية المهنية لمجالات الفاعلية التعليمية:

١- الاشتراك في الدورات التدريبية للهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

٢- القراءات الحرة.

٣- الحلقات البحثية والسمينارات.

٤- التعلم الذاتي من خلال الإنترنت Online Learning.

٥- التعليم الإلكتروني E- Learning.

٦- التعليم عن بعد Distance Learning.

٧- التعلم بالحاسوب Computer – based Learning.

٨- برامج التدريب أثناء الخدمة وتتضمن:

- الدورات التحديثية والتجديدية أو الدورات التطويرية داخل المدرسة وخارجها.
- الدورات التأهيلية ودورات الإعداد.
- الدورات التنشيطية.
- الدورات العلاجية ودورات رفع الكفاءة.

٩- إجراء البحوث والدراسات العملية التعاونية المشتركة.

١٠- الاشتراك في المؤتمرات والندوات ذات العلاقة.

١١- الاشتراك والتفاعل في المنتديات والروابط المهنية الإلكترونية.

١٢- الدراسات التكميلية التجديدية.

١٣- الحقائب التدريبية والتعليمية.

١٤- التعليم المبرمج أو التعليم المفتوح.

الفصل الخامس

الكتب المدرسية دعوة للانفتاح العقلي

١- مقدمات أساسية.
٢- أهداف الدراسة.
٣- منهجية الدراسة.
٤- نتائج تحليل محتوى الكتب المدرسية عامة.
٥- نتائج تحليل الكتب المدرسية حسب التخصصات.
٦- نتائج استمارة مقابلة المعلمين.
٧- نتائج تعرف آراء وأفكار الطلاب.
٨- أهم نتائج الدراسة.
٩- نموذج مقترح لتفعيل صورة الذات الآخر.
١٠- منهجية وتقنية تحليل الكتب المدرسية.

الفصل الخامس

الكتب المدرسية دعوة إلى الانفتاح العقلي

أولا – مقدمات أساسية :

العالم كله وحدة واحدة يسودها التجانس، و الاختلاف في الكيان والهوية يعنى التعددية و التنوع وتلك طبيعة الحياة و الإحساس بالآخر يسبق الشعور بالذات داخل الثقافة الواحدة وخارجها، بل إن الشعور بالذات لا يتحقق إلا من خلال الآخر. إن الأطفال يكونون صورة الآخر من خلال معايشة الكبار وممارسات الكبار وأساليب تعاملهم مع الآخر، فهم القدوة التي يتمثلها الصغار ليس في الأقوال بل في الأفعال أيضا. و هذا الآخر يمكن تصنيفه على ثلاثة أنواع لكل منها تعامله الذي يختلف عن غيره: صورة الآخر المجهول، وتتسم بطابع الاستكشاف الحذر، وصورة الآخر الصديق التي تتسم بالتعاون المتبادل والتنافس السلمي في إطار الحرص على التمايز، ثم صورة الآخر العدو التي يتسم التعامل معه بالتجاهل والمقاطعة و العنف. و تلك الصور متغيرة دائما على مستوى الواقع المعيش، والآخر هو المختلف فكرا أو عرقا أو جنسا أو دينا أو عمرا. و الفكر يحكم التعامل مع بقية صورة الآخر. والمقصود بالآخر هنا صورة الأمريكي والأوروبي في المناهج الدراسية المصرية.

إن المدرسة هي المسئولة عن تكوين المتعلمين لأفكارهم حول صورة الآخر في الدول والثقافات والديانات، والمعلمون لا يقومون فقط بشرح المعلومات، بل يقدمون تفسيرا لمختلف الثقافات، كما أن معتقداتهم عن صورة الآخر تشكل ذهنية المتعلمين ونظرتهم الثقافية إلى أنفسهم و إلى غيرهم. و الكتب المدرسية تعبر عن محتوى المنهج الدراسي الذي يقوم المعلم بتنفيذه، والكتب المدرسية تحقق التفاعل بين المعلم و المتعلم. والصور الذهنية عن الآخر التي تقدمها الكتب المدرسية تشكل وعى الطلاب وقيمهم وثقافتهم بل وسلوكهم.

إن المناهج الدراسية آلية جيدة للانفتاح علـــى الآخــر، و تأكيــد قــيم التسامح، و فهم أيديولوجيات وثقافات الآخر وهو ما يمثل دعما للوطنيـــة حيــث يتزود المتعلمون بخبرة تعليمية تشكل ذهنية منفتحة، و نبذ الصورة النمطية التي تتميز عادة بالعمومية وبعدم استنادها إلى حقائق واقعية وموضوعية.

إن للمناهج الدراسية أهدافا، ومحتوى تعليمي، واســتراتيجيات تــدريس وأنشطة صفية ولا صفية، وتقنيات تعليمية، وأساليب تقويميــة عليهــا الــوعي بالقضايا التالية :

- نشر وإعلاء قيم الشعور بالأمان والتآلف مع الــذات وســلوك الحــوار والتواصل وقبول الآخر هو توفير لشروط المجتمع الآمن و الذي يساعد على إطلاق طاقات المجتمع، وحفز وصقل مواهب تساعد على جــودة العمل و الإنجاز و الإبداع، هذا المجتمع الآمن يصبح السلام فيه نمــط حياة وثقافة شعوب، ويصبح الحوار الحضاري فيه آلية تواصل وتفاعــل يسمح بالصدق و الإيجابية و الجدية في التساؤل لمختلف تيارات الفكــر في شفافية و وضوح يدعم المصداقية و المــشاركة الفاعلـــة و يجــسر الفجوة في التواصل بين الثقافات واحترام ثقافات الشعوب، ويسمح بتوليد الأفكار المتجددة والرؤى والبدائل الإيجابية لسعادة البشر جميعا.
- إننا نعيش في عالم يسوده الصراع و العنف، و لا تزال مشاهد الاعتداء على الحياة والإنسان حاضرة في الأذهان. وهذه الأحداث من حولنا هـــي ذاتهـــا المبررات التي تجعلنا و تحتم علينا أن نكون أكثر إصرارا ونضالا من أجل نشر قيم وثقافة السلام والعيش معا. إن الصراع أزلي بين دعـــاة الحـــروب والمستفيدين منها من جانب وبين قوى السلام وحقوق الإنسان مـــن جانـــب آخر، هو صراع بين تيارات العنف ونفى الآخر و العنصرية، والدجماطيقية والانغلاق وبين المؤمنين بقيم التسامح والعدل والحق والمساواة.
- تأكيد وتنمية وإثراء قيم الحوار والتسامح والتواصل والتعايش واحتــرام التنوع لا تعنى التخلي عن قيم الانتماء والمسئولية والوطنية والاعتــزاز

بالتراث، بل إن التناغم بين هذا وذاك هو الطريق نحو حياة كريمة آمنة كحق طبيعي وأصيل يجعلنا متساوين مع شعوب الأرض كافة.

- قيم السلام ذات صلة وثيقة وعميقة بالتنمية الشاملة وكلاهما من دعائم نجاح أي مشروع للنهضة والتقدم والتنوير، ذلك أن التنمية الشاملة ضرورة إنسانية وبرنامج عمل يتطلب مناخا اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا مواتيا نسهم جميعا الذات والآخر في تهيئته، وهو مناخ يستند إلى قيم التقدم والتنوير تظلله منظومة من حقوق وحريات الإنسان و تحميه ثقافة السلام والعيش معا التي تضم القيم الإيجابية والتي تغرس في الإنسان الشعور بالأمان والتآلف مع الذات، وتنشر في المجتمع سلوك الحوار الحضاري والتواصل الإنساني وقبول الآخر.

ثانيا – أهداف الدراسة :

تحاول الدراسة الحالية التوصل إلى الأهداف التالية :

١- مراجعة الكتب المدرسية المصرية في مواد اللغة العربية، والتربية الدينية الإسلامية، والعلوم الاجتماعية بغرض التغلب على الأخطاء السائدة، والانطباعات السلبية، والتخلص من الأحكام المستبقة التي قد تقلل من فهم مكونات الحضارات والثقافات والتقاليد والمعارف والديانات.

٢- الاهتمام بدرجة أفضل بالتنوع الثقافي وإعطاء الأولوية للحوار بين الحضارات خلال الأعوام القادمة.

٣- تشكيل مجموعة من المبادئ الأساسية اللازمة لتطوير المناهج الدراسية أهدافا ومحتوى وطرائق تدريس وأنشطة صفية ولا صفية وتقنيات تعليمية وأساليب تقويم، وبحيث تتحقق هذه المبادئ الأساسية لتحسين صورة الذات وصورة الآخر في إطار (نتعلم كيف نتعايش معا).

ثالثا – منهجية الدراسة :

تحاول الدراسة الحالية التي تقوم على استخدام المنهج الوصفة التحليلي معرفة صورة الذات وصورة الآخر الأوروبي والأمريكي في المناهج الدراسية المصرية بالمرحلتين الإعدادية و الثانوية من خلال:

١- تحليل الكتب المدرسية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية في مواد (اللغة العربية/ الدين الإسلامي/ العلوم الاجتماعية و الإنسانية) من خلال استمارة تحليل المحتوى.

٢- مقابلة خمسين من معلمي هذه المواد لتعرف آرائهم و معتقداتهم نحو صورة الذات وصورة الآخر في مقابلات مقننة.

٣- تعرف آراء مائتين من طلاب المرحلة الثانوية العامة نحو صورة الذات وصورة الآخر من خلال الاستبيان

رابعا – نتائج تحليل محتوى الكتب الدراسية :

- عينة الكتب الدراسية التي تم تحليلها شملت كتب اللغة العربية، والتربية الإسلامية والعلوم الاجتماعية والتي طبعت عام ٢٠٠٦، وعددها (٢٤) كتابا للمرحلة الإعدادية، و(٢١) كتابا للمرحلة الثانوية العامة.
- استمارة تحليل المحتوى وتضمنت أربعة محاور هي: توضيح مفاهيم ومهارات العيش معا، وتأكيد ثقافة السلام، ومقاومة مصادر العنف والكراهية ونفى الآخر، وتحسين خبرة الحياة نحو الذات والآخر، وقد تضمن كل محور منها ثلاث مفردات، وتم التأكد من صدق استمارة التحليل وثباتها ووضع قواعد التحليل وقواعد العدّ، وبناء استمارة التحليل في ضوء هذه المحاور و المفردات.

- وأسفرت نتائج التحليل عن توضيح المؤشرات التالية التي توضح صورة الذات وصورة الآخر الأوروبي والأمريكـــي فـــي الكتـــب المدرســـية المصرية بالمرحلتين الإعدادية و الثانوية العامة مرتبة حسب تكراراتهـــا وأوزانها النسبية، و ترتيبها كما يوضحها الجدول التالي:

جدول(١) – صورة الذات وصورة الآخر الأوروبي و الأمريكي

في الكتب المدرسية المصرية حسب أوزانها النسبية المتدرجة

م	مفردات الذات و الآخر	ت	الوزن النسبي
١	اختلاف الشعوب و تنوعها للتعاون و التكامل	٤٤	١١,٥٧
٢	تعميق الذات الثقافية و الوحدة الوطنية	٤٢	١١,٠٥
٣	الاعتزاز بالهوية مع قبول الآخر	٣٩	١٠,٢٦
٤	احترام ثقافات الشعوب	٣٧	٩,٧٣
٥	التسامح و نشر السلام	٣٣	٨,٦٨
٦	التركيز على مساحات التلاقي الإنساني	٢٩	٧,٦٣
٧	تقدير حقوق الآخر وصون كرامته	٢٩	٧,٦٣
٨	الحوار الحضاري لفهم الآخر	٢٨	٧,٣٦
٩	تقدم الإنسانية في العيش معا	٢٦	٦,٨٤
١٠	تحسين صورة الآخر النمطية السلبية الواقعية	٢٦	٦,٨٤
١١	الشعور بالذات لا يتحقق إلا من خلال الآخر	٢٥	٦,٥٧
١٢	الاعتماد المتبادل	٢٢	٥,٧٨
	المجموع	٣٨٠	%١٠٠

يتضح من الجدول السابق رقم (١) ما يلي:

١- اختلاف الشعوب وتنوعها غايته التعاون والتكامل ووزنه النسبي (١١,٥٧) مثال ذلك في كتاب التربية الإسلامية ثانية ثانوي، كتاب الأمن في الإسلام ص ٤٠ (حرم الإسلام كل ألوان الاعتداء على النفس والغير، وغاية الإنسان التعاون والعمل مع الآخر لعمارة الأرض) وما جاء في كتاب التربية القومية للثانوية العامة ص ٢٠ (تأثر الأدب العربي بالأدب الأوروبي الغربي فأصبح وسيلة للنقد الاجتماعي أكثر من كونه شكلا فنيا جماليا)

٢- تعميق الذاتية الثقافية و الوحدة الوطنية وزنه النسبي (١١,٥) ومثاله كما جاء في كتاب اللغة العربية للصف الأول الإعدادي ص٦ (وطني مصر مهد الرسالات ومسرى الأنبياء، وذكر الآية القرآنية :﴿ **ادخلوا مصر إن شاء الله آمنين** ﴾ وقصة زواج الرسول (ص) من ماريا القبطية.

٣- الاعتزاز بالهوية مع قبول الآخر ووزنه (١٠,٢٦) ومثاله كما جاء في كتب اللغة العربية للصف الأول الثانوي ص ٢٧ (انفتحت أبوابنا على أوروبا فبدأت بذلك الانفتاح نهضتنا الجديدة) و كتاب التربية الإسلامية للثانوية العامة ص ١٠١ (خيركم من يرجى خيره و يؤمن شره) وفى كتاب التاريخ للثالث الثانوي ص ١٨٨ (اشترك في ثورة ١٩١٩ المسلمون والأقباط بهدف الاستقلال التام عن تركيا وانجلترا، وأخذ القساوسة والمشايخ يخطبون في المساجد والكنائس)

٤- احترام ثقافات الشعوب ووزنه النسبي (٩,٧٣) و مثاله في كتاب التاريخ للثانوية العامة ص١٤ (يدفع أهل الذمة الجزية مقابل ما تقدمه الدولة الإسلامية لهم من حماية ورعاية وبقائهم آمنين على ملتهم)، وفي كتاب التربية الوطنية للأول الثانوي ص٥٩ (أبدى رفاعة الطهطاوي إعجابه بدور

الكتب العامة في باريس ودهش عندما وجد عددا عظيما من الكتب العربية كما وجد عدة مصاحف لا نظير لها)

٥- التسامح ونشر السلام و وزنه النسبي (٨,٦٨) ومثاله كما في كتاب التربية الدينية للأول الإعدادي ص٣٢ (و الإسلام دين التسامح و اليسر و الاعتدال، لأن الله يريد للبشر أن يشيع بينهم التفاؤل) وفى كتاب اللغة العربية للثاني الإعدادي ص٦ (وإن جنحوا للسلم فاجنح لها، وتوكل على الله، واحترام حقوق سكان هذا العالم هو جوهر الإسلام).

٦- التركيز على مساحات التلاقي الإنساني ووزنه النسبي (٧,٦٣) ومثاله في كتاب الجغرافيا للثانوية العامة (تم عرض الإنجازات الحضارية للحملة الفرنسية على مصر سياسيا واقتصاديا واجتماعيا وعلميا) وفى كتاب التربية الوطنية للأول الثانوي ص ٣٤ (ذكر أن هناك أكثر من صحابي من صحابة الرسول (ص) يدعى القبطي مثل جبر بن عبد الله، وأبى رافع القبطي مولى الرسول)

٧- تقدير حقوق وصون كرامة الآخر ووزنه النسبي (٧,٦٣) ومثاله في كتاب اللغة العربية ثالثة ثانوى ص٤ (يعتد الإسلام بحرية الإنسان وكرامته وحقوقه الإنسانية إلى أقصى الحدود)

٨- الحوار الحضاري لفهم الآخر ووزنه النسبي (٧,٣٦) ومثاله في كتاب التربية الإسلامية ثانية ثانوي ص ٤٧ (الحوار في الإسلام لضبط المجادلات وهدفه الوصول إلى الحقيقة) ص٤٩ (ونهت شريعة الإسلام عن مجادلة أهل الكتاب إلا بالتي هي أحسن حتى تستمر العلاقات الطيبة)

٩- تقدم الإنسانية في العيش معا ووزنه النسبي (٦,٨٤) ومثاله في كتاب التربية الإسلامية للأول الإعدادي (صلح الحديبية جاء بفضل انتشار الإسلام وازدادت قوة المسلمين في فترة الهدنة وظهر أن الصلح خير)

١٠- تحسين صورة الآخر النمطية السلبية ووزنه النسبي (٦,٨٤) ومثاله في كتاب الجغرافيا للثانوية العامة ص١٥٠ (عرفت مصر النقل بالسكك الحديدية واتسعت شبكة الخطوط الحديدية وتشعبت بفضل دور انجلترا) كما أنه في كتاب التربية الوطنية للأول الثانوي ص٢ جاء الحديث عن تأميم قناة السويس عام ١٩٥٦ عن موقعها وآثارها في بناء الاقتصاد المصري بتضاعف دخل قناة السويس دون ذكر أو تعرض لدول العدوان الثلاثي).

١١- الشعور بالذات لا يتحقق إلا من خلال الآخر، ووزنه النسبي (٦,٥٧) ومثاله في كتاب التربية الوطنية للأول الثانوي ص٦٨ (استمد أحمد لطفي السيد أهميته من الفكر الليبرالي أي الديمقراطية الغربية واعتبره فكرا تحرريا وأطلق عليه عبارة مذهب الحرية أو أنصار الحرية).

١٢- الاعتماد المتبادل ووزنه النسبي (٥,٧٨) ومثاله في كتاب التربية القومية للثانوية العامة ص٢٢ (إن التقدم و الرقى المنشود لمصر لن يتحقق إلا باقتباس معالم الحضارة الأوروبية)، و في كتاب التاريخ للثانوية العامة ص٥٣ (حينما عاد المحاربون الصليبيون إلى بلادهم نقلوا معهم جميعا ما عرفوه من علم المسلمين وفكرهم).

خامسا – نتائج تحليل الكتب المدرسية بحسب التخصصات الأكاديمية :

تم تحليل خمسة وأربعين كتابا دراسيا مقدمة لطلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية، منها أربعة وعشرون كتابا في المرحلة الإعدادية وواحد وعشرون كتابا في المرحلة الثانوية وذلك في ضوء صورة الذات وصورة الآخر الأوروبي والأمريكي من خلال استمارة تحليل المحتوى. ويمكن عرض نتائج تحليل (١٨) كتابا في مجال اللغة العربية و(١٢) في مجال التربية الدينية الإسلامية، و(١٥) كتابا في مجال العلوم الاجتماعية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢) – الوزن النسبي لصورة الذات والآخر الأوروبي والأمريكي في الكتب المدرسية بحسب التخصصات الأكاديمية

م	مفردات صورة الذات وصورة الآخر	كتب اللغة العربية		كتب الدين الإسلامي		كتب العلوم الاجتماعية	
		ت	الوزن النسبي	ت	الوزن النسبي	ت	الوزن النسبي
١	تعميق الذاتية الثقافية و الوحدة الوطنية	١٩	٢٠	١٧	١١,٧	٦	٤,٣
٢	الاعتزاز بالهوية مع قبول الآخر	١٢	١٣,٣	٦	٤,٣	٢١	١٤,٧
٣	تقدم الإنسانية في العيش معا	١٠	١٠,٩	١٦	١٠,٩	-	-
٤	الحوار الحضارى لفهم الآخر	١١	١٢	١٧	١١,٧	-	-
٥	احترام ثقافات الشعوب	٦	٦,٦	٨	٥,٤	٢٣	١٦
٦	التسامح و نشر السلام	١٣	١٤,٣	٢٠	١٣,٦	-	-
٧	تحسين صورة الآخر النمطية السلبية	-	-	١١	٧,٥	١٥	١٠,٥
٨	التركيز على مساحات التلاقى الإنسانى	٧	٧,٦	-	-	٢٢	١٥,٤
٩	الاعتماد المتبادل	٥	٥,٥	-	-	١٧	١١,٨
١٠	اختلاف الشعوب و تنوعها للتعاون والتكامل	-	-	٢٢	١٥	٢٢	١٥,٤
١١	تقدير حقوق الآخر و صون كرامته	٨	٩,٨	١٤	٩,٦	٧	٤,٩
١٢	الشعور بالذات لايتحقق إلا من خلال الآخر	-	-	١٥	١٠,٣	١٠	٧
	المجموع	٩١	١٠٠	١٤٦	١٠٠	١٤٣	١٠٠

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١- اختلاف الوزن النسبي لصورة الذات وصورة الآخر الأوروبي و الأمريكي في كتب اللغة العربية:

– فقد جاءت أعلى خمسة تكرارات لمفرداتها في تعميق الذاتية الثقافية والوحدة الوطنية (٢٠)، والتسامح ونشر السلام (١٤,٣)، والاعتزاز

بالهوية وقبول الآخر (١٣,٣)، والحوار الحضاري لفهم الآخر (١٢)، وتقدم الإنسانية في العيش معا (١٠,٩).

- على حين كانت أقل خمسة تكرارات في: تقدير حقوق الآخر وصون كرامته (٩,٨)، والتركيز على مساحات التلاقي الإنساني (٧,٦)، واحترام ثقافات الشعوب (٦,٦)، و الاعتماد المتبادل (٥,٥).
- لم تلتفت كتب اللغة العربية في مصر إلى: تحسين صورة الآخر النمطية السلبية، واختلاف الشعوب وتنوعها للتعاون والتكامل، والشعور بالذات وأنه لا يتحقق إلا من خلال الآخر.

٢- الصور التي عبرت عن الذات في كتب اللغة العربية تنوعت لتشمل:

- تعميق الذاتية الثقافية والوحدة الوطنية وزنها النسبي (٢٠) و من أمثلتها في كتاب القواعد والتدريبات النحوية للصف الأول الإعدادي ص٦ (أظهرت حرب رمضان انتصارا رائعا، وأظهرت وحدة الشعب المصري وتماسك جبهته الداخلية) وفى كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي ص١٠ (مصر أول الأقطار التي ازدهرت فيها الحضارة، وانبعث فيها نور المعرفة والهداية).
- الاعتزاز بالهوية مع قبول الآخر وزنها النسبي (١٣,٣) و من أمثلتها في كتاب القواعد و التدريبات النحوية للصف الأول الإعدادى ص٦ (العرب أمة واحدة عند الشدائد، و العروبة أقوى رباط لأبنائها في مواجهة المحن، وأن مصيرها مرتبط بمصير كل دولة عربية) وفى كتاب اللغة العربية للصف الثالث الثانوي ص٣ (الإسلام دين سلام للبشرية، ترفرف عليها ألوية الأمن والطمأنينة هكذا عامل الأمم المغلوبة سلما وحربا).

- التسامح ونشر السلام ووزنها النسبي (١٤,٣) ومن أمثلتها في كتاب القواعد والتدريبات النحوية للصف الأول الإعدادي ص٢٤ (قال تعالى: ﴿ والله يدعو إلى دار السلام ويهدى من يشاء إلى صراط مستقيم ﴾ وفى كتاب القراءة والنصوص للأول الإعدادي ص٣٤ (موضوع صوت السلام):

لقد ناداك أن تصحو صوت السلم يا إنسان

وحسب الناس ما ذاقوا من الصاروخ و النيران

- الاعتماد المتبادل ووزنها النسبى (٥,٥) و من أمثلتها في كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوى ص ٢٧ (انفتحت أبوابنا على أوروبا فبدأت بذلك الانفتاح نهضتنا الجديدة)

٣- الصور التي عبرت عن الآخر الأوروبي و الأمريكي في كتب اللغة العربية تنوعت لتشمل :

- تقدم الإنسانية في العيش معا وزنها النسبى (١٠,٩) و من أمثلتها في كتاب القواعد و التدريبات النحوية للصف الأول الإعدادى ص ٣٧ (قال الشاعر :

الناس للناس من بدو وحاضرة بعض لبعض و إن لم يشعروا خدم

فما خلق الإنسان ليعيش وحيدا، و لذلك دعت الأديان إلى التعاون. قال تعالى: ﴿ وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم و العدوان ﴾ وفى كتاب القواعد و التدريبات النحوية للصف الثاني الإعدادي ص١ (قال تعالى: ﴿ءامن الرسول بما أنزل إليه من ربه و المؤمنون كل ءامن بالله و ملائكته وكتبه ورسله لا نفرق بين أحد من رسله وقالوا سمعنا وأطعنا غفرانك ربنا و إليك المصير ﴾

- الحوار الحضاري لفهم الآخر وزنها النسبي (١٢) و من أمثلتها في كتاب القواعد و التدريبات النحوية للصف الأول الإعدادي ص٣٨

(ليكن حوارك مع غيرك واعيا ولا تجادل بالباطــل)، و فــي كتــاب القراءة والنصوص للأول الإعدادي ص١٢ موضوع دعاء الشرق:

يا سماء الشرق طوفي بالضيــاء   وانشري شمسك في كل سماء

ذكريه واذكــري أيامـــــــــه   بهدى الحق ونـــور الأنبياء

- احترام ثقافات الشعوب وزنها النسبي (٦,٦) ومن أمثلتها فــي كتــاب القراءة والنصوص للصف الأول الإعدادي ص٨ (موضــوع باحثــة البادية: كانت أفكار (ملك حفني) وسطا لا تعرف الجمود ولا التفــريط وجمعت بين الثقافتين الإسلامية والغربية، وأتقنت اللغتين الإنجليزيــة والفرنسية).
- التركيز على مساحات التلاقي الإنساني وزنها النــسبي (٧,٦) ومــن أمثلتها في كتاب القراءة والنصوص للثاني الإعدادي ص٣٨ (موضوع أخلاق رياضية: جزيرة السلام الوحيدة في العالم هي الرياضــة التــي تجمع عددا من الدول يزيد عن عدد الدول الأعضاء في الأمم المتحدة بعيدا عن المنازعات السياسية أو العنصرية أو الدينية)
- تقدير حقوق الآخر وصون كرامته وزنها النسبي (٩,٨) و من أمثلتها في كتاب القراءة و النصوص للثــاني الإعــدادي ص٢١ (موضـــوع حقوق الإنسان: أخي الإنسان في هذا الكــون الفــسيح، نحــن معــك نشاركك أحاسيسك، ندافع عنك، نستخلص لك حقوقــك، فهــل تقبــل دعوتنا إلى هذا الحفل؟ إن موضوعه: حقوق سكان هذا العالم الواحــد الذي نعيش فيه)

٤- اختلاف الوزن النسبي المرتبط بصورة الذات وصـــورة الآخـــر الأوروبـــي والأمريكي في كتب التربية الدينية الإسلامية:

- فقد جاءت أعلى خمسة تكرارات لمفرداتها في اختلاف الشعوب وتنوعها للتعاون والتكامل (١٥) والتسامح ونشر السلام (١٣,٦)، وتعميق الذاتية الثقافية والوحدة الوطنية (١١,٧)، وكذلك الحوار الحضاري لفهم الآخـــر (١١,٧)، و تقدم الإنسانية في العيش معا (١٠,٩).
- على حين كانت أقل تكرارات في الشعور بالذات لا يتحقق إلا من خلال الآخر (١٠,٣) وتقدير حقوق الآخر وصون كرامتـــه (٩,٦)، وتحـــسين صورة الآخر النمطية السلبية (٧,٥)، واحترام ثقافات الـــشعوب (٥,٤)، و الاعتزاز بالهوية مع قبول الآخر (٤,٣).
- لم تلتفت كتب التربية الدينية الإسلامية إلى: التركيـــز علـــى مـــساحات التلاقي الإنساني، أو الاعتماد المتبادل.

٥- الصور التي عبرت عن الذات في كتب التربية الدينية الإســـلامية تنوعـــت لتشمل :

- تعميق الذاتية الثقافية و الوحدة الوطنية وزنها النـــسبي (١١,٧) و مـــن أمثلتها في كتاب التربية الدينية الإسلامية للصف الأول الثـــانوي ص٤٧ (موضوع الأخوة في الإسلام: " المسلم أخو المسلم تربط بينهمـــا أخـــوة الإسلام فله على أخيه حقوق من المعاونة و تحقيـــق العـــدل ونـــصرته والستر عليه)، و في كتاب الأمن في الإسلام للـــصف الثـــاني الثـــانوي ص٨ موضوع مكانة مصر في الإسلام (قال تعالى: ﴿ **ادخلـــوا مـــصر إن شاء الله آمنين** ﴾ كما ذكر أنها أرض الأنبياء).

- الاعتزاز بالهوية مع قبول الآخر ووزنها النسبي (٤,٣) ومن أمثلتها في كتاب الأمن في الإسلام لصف الثاني الثانوي ص٥: (شريعة الإسلام لا تفرق بين الحقوق والواجبات بين المسلم وغير المسلم وتحقيق العدالة بين الجميع)
- التسامح و نشر السلام وزنها النسبي (١٣,٦) و من أمثلتها في كتاب التربية الدينية الإسلامية للصف الأول الإعدادي ص٤٥ (موضوع الجهاد في سبيل الله، قال تعالى: ﴿ **وإن جنحوا للسلم فاجنح لها وتوكل على الله إنه هو السميع العليم** ﴾ وفي كتاب التربية الدينية الإسلامية للصف الثالث الثانوي ص٢٣ (المؤمن من أمنه الناس على دمائهم وأموالهم وأعراضهم، والتعامل مع الآخر على أساس استخدام الحكمة والموعظة الحسنة والجدل بالتي هي أحسن)
- اختلاف الشعوب وتنوعها للتعاون والتكامل وزنها النسبي (١٥) ومن أمثلتها في كتاب الأمن في الإسلام للصف الثاني الثانوي ص٤٠ (مهمة الإنسان في الحياة العمل والعبادة ورسالته عمارة الأرض. وأن الإسلام حرم كل ألوان الاعتداء على النفس والغير).
- الشعور بالذات لا يتحقق إلا من خلال الآخر وزنها النسبي (١٠,٣) ومن أمثلتها في كتاب التربية الدينية الإسلامية للصف الثاني الثانوي ص٢٤ (موضوع الدعوة إلى الله بالحسنى، قال تعالى: ﴿ **ادفع بالتي هي أحسن فإذا الذي بينك وبينه عداوة كأنه ولى حميم** ﴾ وفى كتاب الأمن في الإسلام للصف الثاني الثانوي ص٥١ (أهل الذمة لهم ما للمسلمين من حقوق وعليهم ما على المسلمين من واجبات والكل يصان عرضه وماله وكرامته).

٦- الصور التي عبرت عن الآخر الأوروبي والأمريكي في كتب التربية الدينية الإسلامية تنوعت لتشمل:

- تقدم الإنسانية في العيش معا وزنها النسبي (١٠,٩) ومن أمثلتها في كتاب التربية الدينية الإسلامية للصف الأول الإعدادي ص١٨ (وحدة المظاهر الكونية التي تظهر قدرة الله وتدبيره وإبداعه في الكون تعلمنا أن العالم كله وحدة واحدة، ومبدأ الأخوة الإنسانية من أهم المبادئ التي أرساها الإسلام، وأساس العلاقة بين البشر هي الرحمة من غير عدوان) وكذلك عند الحديث عن صلح الحديبية جاءت الأفكار التالية (بفضله انتشر الإسلام وكثر المسلمون وازدادت قوتهم في فترة الهدنة وظهر أن الصلح خير للجميع)
- الحوار الحضاري لفهم الآخر وزنها النسبي (١١,٧) و من أمثلتها في كتاب: أدب الحوار في الإسلام للصف الثالث الثانوي ص٤٧ (الحوار في الإسلام لضبط المجادلات حيث يقوم على الصدق والبعد عن الأوهام وهدفه الوصول إلى الحقيقة، كما ذكر ص٤٩ (نهت شريعة الإسلام عن مجادلة أهل الكتاب إلا بالتي هي أحسن حتى تستمر العلاقات الطيبة بيننا وبينهم).
- احترام ثقافات الشعوب وزنها النسبي (٥,٤) و من أمثلتها في كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي ص٦٦ (موضوع الانحراف والحرابة و الإفساد في الأرض، قال تعالى: ﴿ **إنما جزؤا الذين يحاربون الله ورسوله ويسعون في الأرض فسادا. ....**﴾ وفى كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الإعدادي ص٣٢ (قال رسول الله (ص): " يسروا ولاتعسروا وبشروا ولاتنفروا "

- تحسين صورة الآخر النمطية السلبية وزنها النسبي (٧,٥) ومن أمثلتها في كتاب التربية الدينية الإسلامية للصف الأول الابتدائي ص٣٢ (الإسلام دين التسامح واليسر والاعتدال لأن الله يريد للبشر أن يشيع بينهم التفاؤل) وكتاب الصف الثاني الإعدادي ص٤٣ موضوع غزوة حنين وحصار الطائف ويتضمن قضايا التسامح والتربية من أجل السلام، وحقوق الإنسان).
- تقدير حقوق الآخر وصون كرامته ووزنها النسبي (٩,٦) و من أمثلتها في كتاب الصف الأول الثانوي ص٥٠ (أوصى الله تعالى بالوفاء بالعهد في قوله: ﴿**وأوفوا بالعهد إن العهد كان مسئولا**﴾ ﴿ **و أوفوا بعهد الله إذا عاهدتم**﴾ وفى كتاب الأمن في الإسلام للصف الثاني الثانوي ص٣٥ موضوع: عناية الإسلام بحقوق الإنسان وصيانة حرماته) وفى كتاب الصف الثالث الثانوي ص٣٦ (موضوع الوصايا العشر التي منها: تحروا الدقة والعدل في القول والشهادة، ولا تنقضوا عهد الله، ولا تقتلوا النفس التي حرم الله قتلها)

٧- اختلاف الوزن النسبي المرتبط بصورة الذات وصورة الآخر الأوروبي والأمريكي في كتب العلوم الاجتماعية:

- فقد جاءت أعلى خمسة تكرارات لمفرداتها في احترام ثقافات الشعوب (١٦) والتركيز على مساحات التلاقي الإنساني (١٥,٤)، واختلاف الشعوب وتنوعها للتعاون والتكامل (١٥,٤) أيضا، والاعتزاز بالهوية مع قبول الآخر (١٤,٧)، والاعتماد المتبادل (١١,٨).
- على حين جاءت أقل تكرارات لمفرداتها في تحسين صورة الآخر النمطية السلبية (١٠,٥)، والشعور بالذات لا يتحقق إلا من خلال الآخر

(٧)، وتقدير حقوق الآخر وصون كرامته (٤,٩)، وتعميق الذاتية الثقافية والوحدة الوطنية (٤,٣).

- لم تلتفت كتب العلوم الاجتماعية إلى تقدم الإنسانية في العيش معـــا، أو الحوار الحضاري لفهم الآخر أو التسامح ونشر السلام.

٨- الصور التي عبرت عن الذات الثقافية والوحدة الوطنية فـــي كتـــب العلـــوم الاجتماعية تنوعت لتشمل:

- تعميق الذاتية الثقافية و الوحدة الوطنية وزنها النـــسبي (٤,٣) ومـــن أمثلتها في كتاب التربية القوميـــة للثانويـــة العامـــة ص٧٢ (مـــصر بشخصيتها العريقة وتاريخها الطويل درة في جبين الأمة العربية وهى تسعى دائما لتأكيد كيانها والاتحاد مع أشقائها).
- الاعتزاز بالهوية مع قبول الآخر وزنها النسبي (١٤,٧) و من أمثلتهـــا في كتاب الحضارة الإسلامية وتاريخ العرب الحديث للثالث الثـــانوي ص١٨٨ (اشترك في ثورة ١٩١٩م منذ البداية المـــسلمون والأقبـــاط على السواء بهدف الاستقلال التام عن كل من تركيا وإنجلترا) وفـــى كتاب جغرافية مصر والوطن العربي للثانوية العامة ص ٣٢ (مـــصر ذات موقع جغرافي ممتاز أثر في تاريخها و منحها دورا كبيـــرا فـــي تاريخ المنطقة وفى تاريخ العالم)
- الاعتماد المتبادل وزنها النسبي (١١,٨) و من أمثلتها مـــا جـــاء فـــي كتاب الحضارة الإسلامية وتاريخ العرب الحـــديث للثانويـــة العامـــة ص٥٣ (انتقلت الحضارة الإسلامية إلى أوروبا التـــي كانـــت تعـــيش عصور التخلف والجهل، وحينما عاد المحـــاربون الـــصليبيون إلـــى بلادهم نقلوا معهم جميع ما عرفوه من علم المسلمين وفكرهم وتـــسبب هذا اللقاء في إحداث النهضة الأوروبية) وفى كتاب التربيـــة الوطنيـــة

للأول الثانو ص٦١ (أفتى الشيخ محمد عبده بالاستعانة بغير المسلمين فيما ينفع المسلمين) وفى ص٦٦ (ودعا إلى اكتساب العلوم التي برزت فيها أمم الغرب لارتقاء المعارف والعلوم فيما بينهم)

- اختلاف الشعوب وتنوعها للتعاون والتكامل وزنها النسبي (١٥,٤) ومن أمثلتها في كتاب التربية الدينية الإسلامية للثانوية العامة ص٢٠ (تأثر الأدب العربي بالأدب الغربي حيث وظف الأدب العرب كوسيلة للنقد الاجتماعي أكثر من كونه شكلا جماليا أو فنيا).
- الشعور بالذات لا يتحقق إلا من خلال الآخر وزنها النسبي (٧) و من أمثلتها في كتاب التربية القومية للثانوية العامة ص١٦ (أرسل محمد على البعثات إلى فرنسا حيث نهل المبعوثون من الثقافة الغربية ووقفوا على حرية الفكر وعرفوا الآراء العصرية الجديدة ثم عادوا إلى مصر متأثرين بالفكر التحرري الليبرالي ليصنعوا نهضة فكرية).

٩- الصور التي عبرت عن الآخر الأوروبي والأمريكي في كتب العلوم الاجتماعية تنوعت لتشمل:

- احترام ثقافات الشعوب وزنها النسبي (١٠) و من أمثلتها في كتاب الحضارة الإسلامية وتاريخ العرب الحديث للثانوية العامة ص١٦ (اشتقت الحضارة الإسلامية مصادرها من الحضارات السابقة وأخذت منها ما يلائم الحياة الإسلامية).
- تحسين صورة الآخر النمطية السلبية ووزنها النسبي (١٠,٥) و من أمثلتها في كتاب جغرافية مصر والوطن العربي للثانوية العامة ص٥٠ (عرفت مصر النقل بالسكك الحديدية في وقت مبكر، وأخذت شبكة الخطوط الحديدية تتسع وتتشعب وهكذا وكان دور انجلترا تفعيل النقل بالسكك الحديدية في مصر).

- التركيز على مساحات التلاقي الإنساني وزنهـا النـسبي (١٥,٤) و مـن أمثلتها في كتاب التربية الوطنية للصف الأول الثـانوي ص٣٤ (تحـدثنا المصادر العربية التي تناولت صدر الإسلام عن وجود أكثر من صـحابي من صحابة النبي (ص) يدعى القبطي مثل: جبر بن عبد الله، وأبى رافـع القبطي مولى النبي).
- تقدير حقوق الآخر وصون كرامته وزنها النسبي (٤,٩) ومن أمثلتها كتاب التربية الوطنية للصف الأول الثانوي ص١٦٨ (استمد أحمد لطفي الـسيد أهميته من الفكر الليبرالي أي الديمقراطي الغربي، واعتبره فكرا علمانيـا غربيا دون أن يحاول التأصيل له في التراث الإسلامي، وأطلق على هـذا الفكر مذهب الحرية أو أنصار الحرية).

سادسا – نتائج استمارة مقابلة المعلمين:

تم إعداد استمارة مقابلة لمعلمي اللغة العربية والدين الإسلامي والعلـوم الاجتماعية في المرحلة الثانوية، وبعد التأكد من صدقها وقد تـضمنت ثلاثـين عبارة، الخمس عشرة الأولى عما يستخدمه المعلمون من أفكار وأمثلة وأنـشطة ومعتقداتهم نحو صورة الذات والآخر، والأخرى لمعرفة آرائهم وأفكارهم حيـال بعض القضايا المرتبطة بالذات والآخر الأمريكـي والأوروبـي. وقـد طبقـت الاستمارة بطريقة فردية مع خمسين معلما بالمدارس الحكومية بمدينـة القـاهرة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٣) التالي:

جدول (٣) – الأفكار والأمثلة والأنشطة التي يقدمها المعلمون للطلاب مرتبطة بالذات والآخر الأوروبي والأمريكي وتكراراتها وأوزانها النسبية بصورة متدرجة(ن = ٥٠)

م	الأفكار و الأمثلة و الأنشطة التي يستخدمها المعلمون	موافق	
		ت	الوزن النسبي
١	عرض مجالات التبادل الاقتصادي بيننا وبين أوروبا وأمريكا	٤٥	١٠,٣
٢	تقديم العلماء والفلاسفة والمفكرين الأوروبيين والأمريكيين وأدوارهم الحضارية في موضوعية	٤٤	١٠,١
٣	تأكيد ضرورة احترام جميع الشرائع والأنبياء والرسل والكتب	٤٣	٩,٩
٤	تقديم الاكتشافات والإبداعات والفنون التي برعوا فيها بموضوعية	٤٠	٩,٢
٥	استخدام عبارات وكلمات موضوعية عند الحديث عن الآخر	٤٠	٩,٢
٦	التركيز على احترام ثقافات الشعوب وجمع صور وكلمات.	٣٩	٩
٧	توضيح أن اختلاف الشعوب هدفه التعاون والتكامل	٣٩	٩
٨	تناول ثقافة السلام باعتبارها واجبا إنسانيا ومسئولية كل دولة.	٣٥	٨,١
٩	إعطاء أمثلة للوحدة الإنسانية وأننا من أب واحد وأم واحدة.	٣٥	٨,١
١٠	التحدث عن المساعدات و المعونات المالية الأوروبية والأمريكية لدفع حركة التنمية في مصر.	١٧	٣,٩
١١	ذكر عوامل ازدهار العلوم والتطبيقات العلمية للإفادة منها.	١٦	٣,٧
١٢	التعريف بالأعمال الأدبية التي أبدعوها وبأدبائهم وفنونهم	١٥	٣,٥
١٣	تكليف الطلاب بجمع صور ومعلومات وتعليقات من الصحف والمجلات توضح ثقافة السلام والعيش معا.	١٠	٢,٤
١٤	جمع نماذج ومعلومات عن المعاملات والعلاقات بيننا وبينهم قديما وحديثا.	٨	١,٨
١٥	عرض نماذج وصور عن التحضر والتقدم في أوروبا وأمريكا	٨	١,٨
	المجموع	٤٣٤	١٠٠%

يتضح من الجدول السابق رقم (٣) ما يلي:

اختلاف الوزن النسبي لصورة الذات وصورة الآخر الأوروبي والأمريكي من حيث أفكار المعلمين والأمثلة والأنشطة التي يقدمونها للطلاب:

١- فقد جاءت أعلى خمسة تكرارات تشير إلى: عرض مجالات التبادل الاقتصادي بيننا وبين أوروبا وأمريكا بوزن نسبى (١٠,٣)، و تقديم العلماء والفلاسفة و المفكرين الأوروبيين والأمريكيين وأدوارهم الحضارية في موضوعية بوزن نسبى (١٠,١)، وتأكيد ضرورة احترام جميع الشرائع السماوية والأنبياء و الرسل والكتب بوزن نسبى (٩,٩)، وتقديم الاكتشافات والإبداعات والفنون التي برعوا فيها في موضوعية بوزن نسبى (٩,٢)، واستخدام عبارات وكلمات موضوعية عند الحديث الآخر بوزن نسبى (٩,٢).

٢- جاءت أقل خمسة تكرارات في: التحدث عن المساعدات والمعونات المالية الأوروبية والأمريكية لدفع حركة التنمية في مصر بوزن (٣,٩)، وذكر عوامل ازدهار العلوم والتطبيقات العلمية لديهم للإفادة منها بوزن (٣,٧)، والتعريف بالأعمال الأدبية التي أبدعوها وبأدبائهم وفنونهم بوزن (٣,٥)، وتكليف الطلاب بجمع صور ومعلومات وتعليقات من الصحف والمجلات توضح ثقافة السلام والعيش معا بوزن (٢,٤)، وجمع نماذج ومعلومات عن المعاملات و العلاقات بيننا وبينهم قديما وحديثا بوزن (١,٨)، وعرض نماذج وصور عن التحضر والتقدم في أوروبا وأمريكا بوزن (١,٨).

أما نتائج تعرف آراء ومعتقدات المعلمين حيال عبارات عن صورة الذات وصورة الآخر الأوروبي والأمريكي فالجدول التالي رقم (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤)– آراء ومعتقدات المعلمين في صحة العبارات نحو صورة الذات وصورة الآخر الأوروبي والأمريكي وتكراراتها وأوزانها النسبية بصورة متدرجة (ن = ٥٠)

م	المفردات التي تعبر عن معتقدات المعلمين	موافق	
		ت	الوزن النسبى
١	ثقافة السلام تحقق الخير لنا و للآخرين جميعا	٤٩	٨,٣
٢	الحوار مطلوب لتحسين صورة الآخر لدى طلابنا	٤٨	٨,١
٣	الثقافة الإسلامية في القرون الوسطى متفوقة على ثقافات الآخر	٤٧	٧,٩
٤	أمريكا وأوروبا منحازة لوجهة النظر الإسرائيلية.	٤٦	٧,٨
٥	أمريكا وأوروبا رمز الشر لأنها دول استعمارية.	٤٥	٧,٧
٦	العالم كله وحدة واحدة يسودها التجانس والاختلاف	٤٥	٧,٧
٧	نحن أكثر تمسكا بالقيم الأخلاقية والدينية عن أوروبا وأمريكا	٤٥	٧,٧
٨	العلاقات السوية لا تكون إلا بين أبناء الأمة العربية.	٤٥	٧,٧
٩	الحضارات الأوروبية والأمريكية متأثرة بالحضارة العربية.	٤٥	٧,٧
١٠	الحياة قائمة على التعدد والتنوع في الكيان والهوية	٤٠	٦,٨
١١	الشعور بالذات لا يتحقق بداية إلا من خلال الآخر.	٣٧	٦,٣
١٢	الانفتاح الثقافي على أوروبا وأمريكا بضوابط لا يهدد الوطنية.	٣٥	٥,٩
١٣	صورة الآخر هي صورة المستعمر المهيمن اللا أخلاقي	٣٢	٥,٤
١٤	التعاون مع أوروبا وأمريكا يفتح طريقا للنماء والازدهار	٢٨	٤,٧
١٥	أمريكا وأوروبا دول متحضرة يجب تدريس الجانب المضيء من ثقافتها.	٢	٠,٣
	المجموع	٥٨٩	%١٠٠

يتضح من الجدول السابق رقم (٤) ما يلي :

اختلاف الوزن النسبي لصورة الذات وصورة الآخر الأوروبي والأمريكي من حيث آراء المعلمين ومعتقداتهم في صحة عبارات استمارة المقابلة:

١- فقد جاءت أعلى خمسة تكرارات تشير إلى: ثقافة السلام تحقق الخير لنا وللآخرين جميعا بوزن نسبى (٨,٣)، والحوار مطلوب لتحسين صورة الآخر لدى طلابنا بوزن (٨,١)، والثقافة الإسلامية في القرون الوسطى متفوقة على ثقافات أوروبا وأمريكا بوزن (٧,٩)، وأمريكا وأوروبا منحازة لوجهة النظر الإسرائيلية بوزن (٧,٨)، وأمريكا وأوروبا رمز الشر لأنها دول استعمارية (٧,٧).

٢ – جاء أقل خمسة تكرارات في مفردات: الحياة قائمة على التعدد والتنوع في الكيان والهوية بوزن نسبى (٦,٨)، و الشعور بالذات لا يتحقق بداية إلا من خلال الآخر بوزن (٦,٣)، والانفتاح الثقافي على أوروبا وأمريكا بضوابط لا يهدد الوطنية بوزن نسبى (٥,٩)، وصورة الأوروبي والأمريكي هي صورة المستعمر المهيمن اللا أخلاقي بوزن (٤,٥)، والتعاون مع أوروبا وأمريكا يفتح طريقا للنماء والازدهار بوزن (٤,٣)، وأمريكا وأوروبا دول متحضرة يجب تدريس الجانب المضيء من ثقافتها بوزن (٠,٣).

سابعا – نتائج استبيان تعرف آراء وأفكار الطلاب حيال صورة الذات وصورة الآخر الأمريكي والأوروبي:

تم بناء الاستبيان في ضوء ما درسه الطلاب في كتب اللغة العربية والدين الإسلامي والعلوم الإنسانية، ويعد التأكد من صدق الاستبيان الذي تضمن عشرين عبارة أمامها بديلان (موافق/ غير موافق) تم تطبيقه على مائتي طالب

و طالبة في المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة القاهرة و جاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٥) التالي:

جدول رقم (٥) أفكار وآراء طلاب الثانوية العامة نحو صورة الذات وصورة الآخر

الأوروبي والأمريكي وتكراراتها وأوزانها النسبية بصورة متدرجة

(ن = ٢٠٠)

م	أفكار وآراء طلاب الثانوية العامة	الموافقة	
		ت	الوزن النسبى
١	الدول الأوروبية و أمريكا وقفت ضد الحرية و القومية العربية	١٩٨	٦,٥
٢	أوروبا وأمريكا ليست دولا صديقة لأنها دول استعمارية	١٩٦	٦,٤
٣	ثقافات أوروبا وأمريكا لا تهدد ثقافتنا العربية وهويتنا القومية	١٩٦	٦,٤
٤	التقت مقاصد الغرب مع مقاصد إسرائيل عند تأميم القناة	١٩٥	٦,٣
٥	التقت مقاصد إسرائيل مع مقاصد أوروبا وأمريكا واستدرجتنا لحرب ١٩٦٧	١٩٣	٦,٢
٦	معظم أفكار التحضر التي قامت عليها حضارات الغرب قدمتها الحضارة العربية	١٩٢	٦,٢
٧	الحروب الصليبية حروب استعمارية قامت بها أوروبا ضد المسلمين	١٩٢	٦,٢
٨	دول أوروبا وأمريكا هي التي أوجدت إسرائيل ولا زالت تؤيدها	١٩١	٦,١
٩	مصر وحدها لها الفضل على حضارات العالم كله	١٩٠	٦,١
١٠	اختلاف الشعوب وتنوعها هدفه التعارف والتفاهم والتكامل وعمارة الأرض	١٨٤	٥,٩
١١	لكي تتجدد حياتنا الثقافية نعود إلى ماضينا دون تعرف ثقافات أخرى	١٨٠	٥,٨

م	أفكار وآراء طلاب الثانوية العامة	الموافقة	
		ت	الوزن النسبى
١٢	القراءة عن العلماء والمفكرين الأوروبيين والأمريكان وأعمالهم مفيدة لنا في الحوار	١٧٨	٥,٧
١٣	دراسة موضوع الحضارات تساعد على تفهم واحترام ثقافات الشعوب	١٦٥	٥,٣
١٤	دراسة موضوع سكان العالم تشعرني أننا جميعا بيننا سمات وقواسم مشتركة	١٦٢	٥,٢
١٥	تدهورت أحوال مصر بسبب الاستعمار الفرنسي والانجليزي	١٦٢	٥,٢
١٦	تخصيص موقع على الإنترنت للتبادل الثقافي مع شباب أوروبا وأمريكا	١٥٥	٥
١٧	أود دراسة ثقافة أوروبا وأمريكا لأنها نماذج حضارية متقدمة	٥٠	١,٧
١٨	قراءة تاريخ أوروبا وأمريكا وحضاراتها مفيدة	٥٠	١,٧
١٩	قرأت عن دول أوروبا وأمريكا وعرفت فضلها الحضاري على الآخرين	٤٨	١,٥
٢٠	أمريكا وأوروبا تساعد مصر على التقدم و الازدهار	١٨	٠,٦
	المجموع	٣٠٩٥	%١٠٠

يتضح من الجدول السابق رقم (٥) ما يأتي:

اختلاف الوزن النسبي لصورة الذات وصورة الآخر الأوروبي والأمريكي من حيث أفكار وآراء طلاب الثانوية العامة :

١- فقد جاءت أعلى خمسة تكرارات تشير إلى أن: الدول الأوروبية وأمريكا وقفت ضد الحرية والقومية العربية بوزن نسبى (٦,٥)، وأوروبا وأمريكا ليست دولا صديقة لأنها دول استعمارية بوزن (٦,٤) وثقافات أوروبا وأمريكا لا تهدد ثقافتنا العربية وهويتنا القومية بوزن (٤,٦)، والتقت مقاصد الغرب مع مقاصد

إسرائي عند تأميم القناة بوزن (٦,٣)، والتقت مقاصد إسرائيل مع مقاصد أوروبا وأمريكا واستدرجتنا إلى حرب ١٩٦٧ بوزن (٦,٢)

٢- جاءت أقل خمسة تكرارات تشير إلى: تدهور أحوال مصر بسبب الاستعمار الفرنسي والإنجليزي بوزن نسبى (٥,٢)، وتخصيص موقع على الإنترنت للتبادل الثقافي مع شباب أوروبا وأمريكا بوزن (٥)، وأود دراسة ثقافة أوروبا وأمريكا لأنها نماذج حضارية متقدمة بوزن (١,٧)، و قراءة تاريخ أوروبا وأمريكا وحضاراتها مفيدة بوزن (١,٧)، و قرأت عن دول أوروبا وأمريكا وعرفت فضلها الحضاري على الآخرين بوزن (١,٥)، و أمريكا وأوروبا تساعد مصر على التقدم والازدهار بوزن (٠,٦).

ثامنا _ أهم نتائج الدراسة:

النتيجة الأولى:

كتب اللغة العربية تعكس التكوين الفكري والثقافي العرب الإسلامي وفى هذا الإطار يتم انتقال المعنى، وفي ذات الوقت تساعد في معرفة الآخر وثقافته وقيمه من خلال نصوص مقروءة بقصد احترامه وقبوله وتحسين صورته النمطية. وبتحليل كتب اللغة العربية في ضوء صورة الذات وصورة الآخر الأوروبي والأمريكي تم التوصل إلى النتائج التالية:

١- صورة الذات عبرت عن: تعميق الذاتية الثقافية و الوحدة الوطنية بوزن (٢٠)، والاعتزاز بالهوية مع قبول الآخر بوزن (١٣,٣) والتسامح ونشر السلام بوزن (١٤,٣)، والاعتماد المتبادل بوزن (٥,٥).

٢- صورة الآخر عبرت عن: تقدم الإنسانية في العيش معا بوزن (١٠,٩)، والحوار الحضاري لفهم الآخر بوزن (١٢)، واحترام ثقافات الشعوب بوزن

(٦,٦) والتركيز على مساحات التلاقي الإنساني بوزن (٧,٦)، وتقدير حقوق الآخر وصون كرامته بوزن (٩,٨).

٣- أهملت كتب اللغة العربية مبادئ: تحسين صورة الآخر النمطية السلبية، واختلاف الشعوب وتنوعها للتعاون والتكامل، والشعور بالذات لا يتحقق إلا من خلال الآخر.

النتيجة الثانية:

كتب التربية الدينية الإسلامية أوضحت سبل محافظة المجتمع على الروابط الاجتماعية والعيش معا، والتركيز على القيم والأخلاق المرتبطة والتسامح وثقافة السلام وقبول الآخر. وبتحليل كتب التربية الدينية الإسلامية في ضوء صورة الذات وصورة الآخر الأوروبي والأمريكي تم التوصل إلى النتائج التالية:

١- صورة الذات عبرت عن: تعميق الذاتية الثقافية والوحدة الوطنية بوزن (١١,٧)، والاعتزاز بالهوية مع قبول الآخر بوزن (٤,٣)، والتسامح ونشر السلام (١٣,٦)، واختلاف الشعوب وتنوعها للتعاون والتكامل بوزن (١٥)، والشعور بالذات لا يتحقق إلا من خلال الآخر بوزن (١٠,٣).

٢- صورة الآخر عبرت عن: تقدم الإنسانية في العيش معا بوزن (١٠,٩)، الحوار الحضاري لفهم الآخر بوزن (١١,٧)، واحترام ثقافات الشعوب بوزن (٥,٤)، وتحسين صورة الآخر النمطية السلبية بوزن (٧,٥)، وتقدير حقوق الآخر وصون كرامته بوزن (٩,٦).

٣- أهملت كتب التربية الدينية الإسلامية مبادئ: التركيز على مساحات التلاقي الإنساني، والاعتماد المتبادل بين الثقافات.

النتيجة الثالثة:

كتب العلوم الاجتماعية (التاريخ/ الجغرافيا/ التربية الوطنية) تجاوزت تاريخ المعارك والحروب إلى التاريخ الحضاري الذي يهتم بالحضارات الإنسانية بحيث تضمنت القيم والسلوك الملائم للمواطنة التي تساعد على تفهم الآخر واحترامه، وتزيد من إسهام الشعوب المختلفة في الإرث المشترك للإنسانية. وبتحليل كتب العلوم الاجتماعية في ضوء صورة الذات وصورة الآخر الأوروبي والأمريكي تم التوصل إلى النتائج التالية:

١- صورة الذات أوضحت الاعتزاز بالهوية مع قبول الآخر بوزن (١٤,٧)، وتعميق الذات الثقافية، و أكدت على الوحدة الوطنية بين عنصري الأمة المصرية (المسلم / المسيحي) بوزن (٤,٣) والاعتماد المتبادل بوزن (١١,٨)، واختلاف الشعوب وتنوعها للتعاون والتكامل بوزن (١٥,٤).

٢- صورة الآخر الأوروبي و الأمريكي أوضحت احترام ثقافات الشعوب بوزن (١٠)، وتحسين الصورة النمطية السلبية للآخر بوزن (١٠,٥)، والتركيز على ما حققه الاستعمار الفرنسي والإنجليزي لمصر من إنجازات متنوعة دون الإغراق في سلبيات الحروب الصليبية بل باعتبارها معابر لنقل حضارة المسلمين إلى الغرب، أي التركيز على مساحات التلاقي الإنساني الحضاري بوزن نسبى (١٥,٤) وتقدير حقوق الآخر وصون كرامته والحديث عنه تاريخيا وجغرافيا في موضوعية بوزن نسبى (٤,٩).

٣- أهملت كتب العلوم الاجتماعية مبادئ أساسية في تقديم صورة الآخر الأوروبي والأمريكي تمثلت في: تقدم الإنسانية يكون في العيش معا، و الحوار الحضاري لتفهم الآخر، وثقافة التسامح ونشر السلام.

النتيجة الرابعة:

المعلمون هم منفذو المناهج الدراسية المعلنة، ولكن معتقداتهم واتجاهاتهم تشكل ما يسمى بالمنهج المستتر، وهو الذي يوجه أداء المعلمين وسلوكهم التدريسي داخل قاعات الدرس من حيث زعزعة معتقدات ثقافية راسخة أصبحت غير مقبولة اجتماعيا أو مستنكرة داخليا أو خارجيا نتيجة للتغير الثقافي، أو من حيث بناء هوية جديدة تتخطى حاجز القومية من خلال ما يفد من عناصر وبدائل ومتغيرات عالمية إلى الثقافة القومية، أو من حيث تغيير وحذف مفاهيم وأفكار تساهم في التحيز الثقافي وسوء الفهم لدى الطلاب كونت صورة نمطية سلبية غير واقعية عن الآخر أو صورة مثالية معيارية عن الذات تتسم بروح التميز والتفرد على الآخر. وبتحليل استمارات مقابلة المعلمين عن الأفكار والأنشطة التدريسية التي يستخدمونها، وآراء المعلمين ومعتقداتهم في صحة عبارات طرحت عليهم تعبر عن الذات والآخر الأوروبي والأمريكي تم التوصل إلى النتائج التالية:

١- اقتصار تناول المعلمين لصورة الآخر الأوروبي والأمريكي إذا كانت مرتبطة فقط بموضوعات دراسية مقررة، ومن المؤشرات الدالة على ذلك: تقديم العلماء و الفلاسفة والمفكرين الأوروبيين والأمريكان وأدوارهم الحضارية في موضوعية ٨٨%، وعرض مجالات التبادل الاقتصادي بيننا وبين أوروبا وأمريكا ٩٠%، وتقديم الإبداعات والاكتشافات والفنون التي برعوا فيها في موضوعية ٨٠%، والتركيز على احترام ثقافات الشعوب وجمع صور وكلمات تفيد ذلك ٧٨%.

٢- الالتزام المهني للمعلمين فرض عليهم تناول صورة الآخر الأوروبي والأمريكي في موضوعية ودقة علمية دونما التأثر بالقضايا المطروحة على الساحة و الأحداث الجارية السلبية الصادرة عن الآخر الأوروبي

والأمريكي، ومن المؤشرات الدالة على ذلك: إعطاء أمثلة للوحدة الإنسانية، وأننا جميعا من أب وأم واحدة ٧٠%، وتوضيح أن اختلاف الشعوب هدفه التكامل والتعارف وعمارة الأرض ٧٨%، وتأكيد ضرورة احترام جميع الشرائع والأنبياء والرسل والكتب السماوية ٨٦%، واستخدام عبارات وكلمات موضوعية عند الحديث عن صورة الآخر الأوروبي والأمريكي ٨٠% وتناول ثقافة السلام باعتبارها واجبا إنسانيا ومسئولية كل دولة ٧٠%.

٣- عدم تحسين المعلمين لصورة الآخر الأوروبي والأمريكي، حيث إن عرض حقائق التاريخ تتطلب السرد الموضوعي لعلاقة الأوروبي والأمريكي بالحروب والمعارك التي فرضت على المصريين. ومن المؤشرات الدالة على ذلك: الثقافة العربية الإسلامية متفوقة على ثقافات أوروبا و أمريكا في العصور الوسطى ٩٤% وصورة الأوروبي والأمريكي هي صورة المستعمر المهيمن اللا أخلاقي ٦٤%، وأمريكا وأوروبا منحازة لوجهة النظر الإسرائيلية دائما ٩٢%.

٤- تطبيق المعلمين للفكر الإسلامي حين التعامل مع الآخر، باعتبار الأوروبي والأمريكي مؤمنا بالله. ومن المؤشرات الدالة على ذلك: أن العالم كله وحدة واحدة يسودها التجانس والاختلاف وقبول الآخر ٩٠%، والشعور بالذات لا يتحقق بداية إلا من خلال الآخر ٧٤%، والحوار مطلوب لتحسين صورة الآخر الأوروبي والأمريكي لدى طلابنا ٩٦%.

النتيجة الخامسة:

الطلاب يواجهون تربية تقليدية يحكمها مثلث: أحد أضلاعه كم هائل من المعلومات دور الطالب فيه الحفظ والاستظهار، وكثافة عالية تصل في متوسطها إلى خمسين طالبا في الفصل ودور المعلم هنا التلقين والمحاضرة، ووقت محدد

هو زمن الحصة التي تقدر بخمس وأربعين دقيقة وهى تسمح فقط بأن يكون المعلم مرسلا والمتعلم مستقبلا لا مناقشا ولا مشاركا. ومن المسلمات أيضا التي تؤخذ في الاعتبار أن التعليم أصبح للامتحانات وليس للحياة فهو أشبه بتربية المقهورين أو تربية القطيع أو التربية البنكية، وفى هذا الإطار تم تحليل استجابات الطلاب على مفردات الاستبيان وتم التوصل إلى النتائج التالية:

١- تحسن صورة الآخر الأمريكي والأوروبي نتيجة لدراسة الطلاب لأفكار في كتب الدين الإسلامي واللغة العربية والعلوم الاجتماعية مرتبطة بالحضارات القديمة وثقافة السلام، والعيش معا والأنشطة البشرية والمعاملات التجارية والنظريات العلمية والعلماء والأدباء. ومن المؤشرات التي تدل على ذلك: القراءة عن العلماء والمفكرين الأوروبيين والأمريكيين وأعمالهم مفيدة لنا ٨٩% و دراسة موضوعات الحضارات القديمة تساعد على احترام ثقافات الشعوب ٨٢,٥%، ودراسة موضوع سكان العالم جعلتني أشعر أننا جميعا أخوة ٨١%، واختلاف الشعوب وتنوعها هدفه التعارف وعمارة الأرض ٩٢%، وإنشاء موقع على الإنترنت للتبادل الثقافي مع شباب أمريكا وأوروبا مفيد ٧٧,٥%.

٢- تكوين صورة مثالية معيارية عن الذات مصر والعالم العربي نتيجة الاهتمام الزائد بدراسة القيم والسلوك اللازم للمواطنة والانتماء ودراسة الدين الإسلامي واللغة العربية والتاريخ. ومن المؤشرات على ذلك: مصر وحدها لها الفضل على حضارات العالم كله ٩٥%، أفكار التحضر التي قامت عليها حضارات الغرب قدمتها الحضارة العربية ٩٨%، ولكي تجدد حياتنا الثقافية نعود لماضينا دون تعرف ثقافات أخرى ٩٠%.

٣- غياب صورة الآخر الأمريكي و الأوروبي و عدم الرغبة في الانخراط في القراءة خارج المقرر الدراسي عن التقدم العلمي والتقني والعناصر

المتحضرة في الثقافة الأمريكيـــة و الأوروبيـــة أو تـــاريخهم وجغـــرافيتهم وحياتهم لإعلاء قيمة الامتحانات في مدارسنا المصرية باعتبـــار أن التعلـــيم للامتحانات وليس للحياة، ومن المؤشرات ذات النسب المتدنية علـــى ذلـــك: قرأت عن دول أمريكا وأوروبا وعرفت فضلها على الآخـــرين ٢٤%، وأود دراسة ثقافة أمريكا وأوروبا لأنها دول متقدمة ٢٥%، وقراءة تاريخ أوروبا وأمريكا وحضارتها مفيدة لنا ٢٥%.

٤- جانب من أفكار الطلاب عن صورة الآخر الأوروبي و الأمريكـــي جـــاءت نمطية سلبية متأثرة بالسرد لحقائق التاريخ والأحداث الجارية التي يعيـــشها الطلاب. ومن المؤشرات على ذلك: الحروب الصليبية حروب اســـتعمارية ٩٦%، والدول الأوروبية والأمريكية وقفت ضد القوميـــة العربيـــة ٩٩%، وأمريكا وأوروبا ليست دولا صديقة لأنها دول استعمارية ٩٨%.

تاسعا – نموذج مقترح لتفعيل صورة الذات وصورة الآخر في المناهج الدراسية:

المناهج الدراسية تفتقد مبادئ أساسية لتقديم صورة الذات وصورة الآخر من خلال الكتب المدرسية وأدوار المعلمين والمتعلمين وهو ما يتطلـــب تقـــديم نموذج مقترح يقوم على مجموعة من المبادئ الأساسية لتفعيل صـــورة الـــذات وصورة الآخر في المناهج الدراسية.

يجب أن يتم بناء المناهج الدراسية في إطار تعلم كيف نتعـــايش معـــا، وتنمية العقلية الناقدة، والنقد الذاتي، وإصدار الأحكام الموضوعية والحـــد مـــن تأثيرات الرؤى الشخصية وتشجيع الحوار ويقوم النموذج ثلاثي الأبعـــاد علـــى: الكتاب المدرسي/ المعلم/ المتعلم.

البعد الأول – أفكار للكتب المدرسية:

تقدم صورة الذات من خلال زعزعة المعلومات والمفاهيم والقيم الثقافية الراسخة التي أصبحت غير مقبولة اجتماعيا والأخذ بمبادئ مجددة هي:

- الاعتزاز بالهوية مع قبول الآخر.
- التسامح ونشر السلام.
- اختلاف الشعوب و تنوعها للتعاون و التكامل.
- الاعتماد المتبادل.
- الشعور بالذات لا يتحقق إلا من خلال الآخر.

وتقدم صورة الآخر من خلال بناء هوية جديدة متخطية حاجز القومية إلى العالمية تتمثل في:

- تقدم الإنسانية في العيش معا.
- الحوار الحضاري لفهم الآخر.
- احترام ثقافات الشعوب.
- تحسين صورة الآخر النمطية.
- التركيز على مساحات التلاقي الإنساني.
- تقدير حقوق الآخر وصون كرامته.

البعد الثاني – أفكار وأدوار للمعلمين:

- احترام جميع الشرائع السماوية والأنبياء والرسل والكتب.
- تقديم العلماء والمفكرين والفنانين والأوروبيين والأمريكيين.
- استخدام عبارات وكلمات موضوعية عن الآخر.

- إعطاء أمثلة لوحدة الإنسانية وأننا أبناء إبراهيم عليه السلام.
- تدريب الطلاب على الحوار وحل المشكلات دون عنف.
- التركيز على الجوانب الإيجابية في علاقاتنا مع الآخر.
- الانفتاح الثقافي على الآخر من خلال ضوابط.
- تقديم معلومات حديثة ومتطورة عن الآخر.
- استضافة شخصيات عامة أو إعلامية أو أدبية أو ثقافية في ندوات تتناول تحسين صورة الذات وصورة الآخر.
- عقد مسابقات في المعلومات والإنجازات الحضارية و العلماء و المفكرين عن الذات والآخر.

البعد الثالث – أفكار وأدوار للمتعلمين :

- جمع صور ومعلومات وتعليقات إيجابية عن الذات والآخر.
- القراءة من مصادر متعددة خارج المقرر الدراسي عن الذات والآخر.
- تخصيص مواقع على الإنترنت تبث نشرات أخبار بلغات متعددة لنشر مفهوم التعدد الثقافي ونقل صورة واقعية محسنة عن الآخر.
- إنشاء رفوف مفتوحة في الفصول تهتم بالتبادل الثقافي.
- إقامة نموذج مصغر للأمم المتحدة لمناقشة قضية عامة.
- إجراء بحوث صغيرة حول موضوع: تعلم كيف نتعايش معا.
- تمثيل مسرحيات هادفة ألفها أدباء أوروبيون أو أمريكيون.
- مناقشة أعمال أدبية لمؤلفين من الغرب وأمريكا.
- نقد أعمال أدبية مصرية أو عربية تناولت الآخر بأسلوب إيجابي.
- تقديم تطبيقات على الذات والآخر مرتبطة بالدروس المقررة.

أفكار لتفعيل النموذج المقترح لصورة الذات وصورة الآخر في المناهج الدراسية:

١- قيم التسامح والعيش معا، وقيم المواطنة ليست من الأمور المعرفية المجردة، فلا يكفى تضمنها في الكتب المدرسية بل يتوجب على المعلمين أن يعبروا عن هذه القيم بسلوكهم وأنشطتهم وأمثلتهم بغية تنميتها، وعليه يعد الفصل الدراسي كبيئة تعليمية تعلميه مكانا للتنشئة الاجتماعية، ومركزا للتغيير والتفاعل والعمل الجماعي لإثراء الذات وتعلم احترام الآخر، وحل المشكلات والصراعات دون عنف، وتنفيذ مشروعات مشتركة لتحسين خبرة الحياة اليومية للذات والآخر.

٢- تداول الآخر ضمن أطر معرفية محددا سلفا على شكل نموذج سلبي يؤكد خصائص جوهرية وطبائع ثابتة للآخر تحط من شأنه وتحول صورته إلى رمز للشر (الأبلسة) وتظل الأجيال المتعاقبة تتناقله دونما تمحيص كأنه من المسلمات التي تشكل إحدى مصادر الوعي وأدواته اللغوية بامتداداتها الفكرية والثقافية، مع أن صورة الآخر متغيرة واقعيا وليست ثابتة، وأن الدقة العلمية والموضوعية تتطلب التوازن في الحكم عليها بذكر الإيجابيات التي تحسن صورة الآخر النمطية وتجاوز الماضي إلى المستقبل الآمن للعيش معا.

٣- نظرتنا للآخر يجب أن تكون نظرة من تتقاسم معه من خلال أخوة ومساواة أحسن ما في وجودنا المشترك، بل يجب أن نتجاوز الماضي بما يثيره من آلام وذكريات، والمهم هو التركيز على المستقبل للحصول على عدالة أكثر وتقارب وانفتاح من أجل تطوير الإنسان وإقامة مجتمع أكثر أخوة تحقيقا لسعادة الإنسان وكرامته وسموه الروحي والأخلاقي.

عاشراً – منهجية وتقنية تحليل الكتب الدراسية :

- **الكتاب المدرسي مفهومه، وأهميته، وأدواره:**

الكتاب المدرسي آلية، لتحقيق أهداف التربية، فهو بالنسبة للدولة والمجتمع وسيلة للحفاظ على تراثه، وتماسكه، ووحدته الثقافية، ودعم نظامه ومبادئه وقيمه وخصوصيته وهو بالنسبة إلى الميدان التربوي والتعليمي ترجمة لأهداف المنهج الدراسي وتقنين له، وبالنسبة للمعلم معين على تنظيم عمليه وربطه بالاتجاهات العلمية والتربوية المعاصرة، وبالنسبة للتلميذ مصدر من مصادر العلم والمعرفة، وموجه نحو الأخذ بالمبادئ والقيم التي يتضمنها، ومعين على الاستعداد للدرس ومتابعته واستذكاره ومراجعته، والكتاب المدرسي يمثل سلطة الدولة وخطتها في تنشئة الأجيال كما يمثل رأي التربويين من حيث تنظيم المادة وأسلوب تناولها.

والكتاب المدرسي أحد مصادر المعرفة، حيث تعددت وتنوعت هذه المصادر، فهناك الكتيبات المصاحبة للمنهج ووسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية والبرمجيات والكمبيوتر والإنترنت والأقراص المدمجة وآلات العرض من التقنيات التعليمية الحديثة، وللكتاب المدرسي معاييره في التأليف مضموناً وإخراجاً.

والكتاب المدرسي ملتزم نحو الدولة والمجتمع بالقيم والمبادئ والنظام الاجتماعي والدين والعقيدة السياسية التي تأخذ بها الدولة، فهو يؤكدها ويدعمها، وهو عامل من عوامل النهضة في المجتمع والإسهام في حل مشكلاته، والعمل على تحقيق خططه التنموية، وهو محافظته على التراث وسيلة للتقدم والتطور في إطار قيم المجتمع ومبادئه.

والكتاب المدرسي وسيلة لتنشئة الأجيال وملتزم بأهداف التربية وطرقها وأساليبها، وعليه فمادة الكتاب تعكس أهداف المادة التعليمية، مناسبة لمستويات

نضج الدارسين، وظيفية مرتبطة بحياة التلاميذ وبيئاتهم وحاجاتهم ومــشكلاتهم، وتتسم بالحداثة وتنظيم على أساس نفسي أو على أساس المفاهيم وتدعم بقراءات إضافية لإثراء المادة التعليمية للتلاميذ المتقدمين دراسياً. وأن تكون لغة الكتــاب العربية الفصحى ميسرة في مفرداتها وأساليبها ومصطلحاتها وأن تحقق التنظــيم الرأسي والأفقي للخبرات التعليمية بحيث تراعي المدى والتتابع وقبل ذلك تحقــق إيجابية المتعلم ونشاطه باعتباره محور العملية التعليمية.

الكتاب مزود بالصور والأشكال التوضيحية والرسوم البيانيــة والجــداول والخرائط بحيث تكون مناسبة لنضج المتعلم توضح وتفسر المفاهيم والخبــرات تدعو إلى إعمال العقل، وهناك من يــستخدم الأقــراص المدمجــة والأشــرطة والكتيبات الالكترونية والكتيبات المصاحبة لتعميق أو إثــراء بعــض الخبــرات الواردة في الكتاب المدرسي.

- **نماذج من منهجيات وتقنيات تحليل الكتب المدرسية.**

اهتمت الدراسات السابقة في تحليلها لمحتوى الكتب المدرســية بالنمــاذج التالية:

نموذج (١): منهجية التحليل من الناحية الوصفية ومن الناحية الكمية والكيفية معاً وسارت في أربع خطوات هي:

- في المقدمة عرضت إعداد الكتب الدراسية لكل مرحلة تعليمية من حيث الشكل الخارجي والداخلي ومادة الصور والطباعة كذلك ذكر المؤلفــون والناشرون والمراجعون للكتب الدراسية وأقسامها وملاحقها التي تــذكر شيئاً عن صدور الكتب المدرسية ولها أهمية في تحليل النص. ووصــف منهج ومحتوى الكتاب وعناصر موضوعاته.
- وفي التحليل الكمي ذكرت وحدات الكتــاب المدرســي التــي تــضمنت الظاهرة موضوع التحليل، وفي التحليل المكاني استخدام إحــصاء عــدد

السطور، كما جمعت عدد الأسطر لكل كتاب مدرسي والتـــي تتــضمن الظاهرة ثم جداول شاملة منسوبة على كل أسطر الكتاب. وفي النهايـــة يأتي التحليل الكيفي لكل سلسلة من الكتب المدرسية تجنباً للتطويل فـــي تناول الأحداث أو الظاهرات نفسها.

- في تحليل المحتوى كيفياً تم الحديث عن العرض الصريح الضمني وعدم الوضوح في العرض وهو ما سبق تقييمه كمياً، وحلـــل بحـــسب مـــادة المحتوى، ولخصت هذه المواضع في نص شامل لكل مرحلة دراسية ثم أشير العجز الموجود في النص.
- في التقييم النهائي تم ذكر ملخص مختصر للتحليل الكمي والكيفي وكذلك ملخص للعرض كمياً وكيفياً بواسطة الفحص الإحصائي مع اســتعراض موضوعات الكتاب من حيث المساحة كافية/ كثيرة/ قليلة ثـــم تعـــرض ملاحظات للمناقشة والحوار، مع التركيز على أن التحليـــل الكمـــي لـــه وظيفة مساعدة، ومركز الثقل في التحليل الكيفي، وحيث ينتهـــي التقيـــيم بطرح أسئلة نقدية تخدم في النقاش التعليمي الموسع.

نموذج (٢): منهجية التحليل في إطار قائمة بالأسئلة والتي تشكل الاستعلام في شمولية عن محتويات الكتاب المدرسي وتشمل الأسئلة ما يلي:

- **المحتوى الرئيس:** أي أنواع المناهج تدرس؟ هل تـــدور الموضـــوعات حول مناقشات مستمرة أو هامشية لمعالجة الموضوع وفي أية إطـــارات وتحت أي عنوان؟ هل العرض يضع اعتباراً للرؤيـــة أم يـــدور حـــول الأوصاف التي تقدم من وجهة النظر الأخرى؟ كيف قيمـــت وخـــسرت المحتويات المقدمة؟ هل يوضع في الاعتبار أن الظاهرة تطورت علـــى مر التاريخ؟ هل روعيت الاختلافات من حيث المحتوى المقـــدم؟ هـــل

يتطابق المحتوى الذي يعرض الظاهرة مع الفهم الذاتي؟ ما الاصطلاحات الممكنة؟

- **تاريخ الظاهرة المدروسة**: كيف تطورت الظاهرة عبر عصور التاريخ؟ هل ذكر أشخاص لهم أهمية في تاريخ دراسة الظاهرة؟ كيف ومن أي وجهة نظر عرضت الظاهرة؟ هل العرض وضع في الاعتبار رؤى متنوعة أو كان أحادي الرؤية؟ كيف روعي تاريخ الظاهرة؟ هل فقط بالنزاعات السياسية/ العسكرية أم أيضاً بالصلة بعرض الحضارات المختلفة؟ هل العرض التاريخي فيه استمرارية؟ هل يتطابق العرض التاريخي للظاهرة مع الوضع الحالي للبحث التاريخي أو العلمي أو الديني؟ هل بواسطة عرض التطورات التاريخية المهمة تحقق مبدأ وجهات النظر المتعددة؟ ما الاصطلاحات الممكنة؟
- **الشكل الحقيقي للظاهرة**: هل يوصف الشكل الحقيقي للظاهرة وتطورها في العالم وفي بلادنا خاصة بشكل واحد؟ كيف تعرف الظاهرة في العصر الحاضر، وهل طريقة العرض موضوعية؟ هل يوجد وصف للظاهرة خارج مصر؟ إذا كانت الإجابة بنعم فكيف؟ هل يتطابق عرض الظاهرة داخل الوطن وعرضها عالمياً؟ ما الاصطلاحات الممكنة؟
- **العلاقة بين الظاهرة وغيرها**: كيف توصف وتراعي ويعبر عن الظاهرة إزاء كذا؟ هل يوجد امتياز أم تكافؤ، وأي النقاط اختيرت للمقارنة؟ هل تختلف العلاقات بين الظاهرة وغيرها؟ هل التميزات والكلشيهات إزاء الظاهرة تطابقات وتم نقدها أم تناقلت هكذا؟ هل يتطابق الوصف مع الحقيقة؟ هل عولج موضوع التلاقي بين الظاهرة وغيرها؟ ما الاصطلاحات الممكنة؟

- **التحليل التربوي**: هل يركز المحتوى على التحصيل أم على التفكير؟ هل يساعدك على استخدام مصادر متعددة للحصول على المعرفة؟ هل يساعدك على التعلم الذاتي والتفسير والتعليل وإبداء الرأي؟ هل عرض المحتوى على شكل قضايا مسلم بصحتها أم قابلة للنقاش وليست نهائية؟ هل يساعدك المحتوى والأسئلة على تكوين القضايا أو يقدمها لك لتستوعبها وليس كل المشكلات أو تقديم حلول وبدائل لهذه المشكلات؟ ما الاصطلاحات الممكنة؟

نموذج (٣): منهجية تحليل القصص المدرسية التي تقدم للتلاميذ، يشمل التحليل:

- **السلسلة:**
- **الموضوع:**

واضح، ومناسب للطفل من سن (-   ) سنة، ويجذب الانتباه، ويستثير المشاعر والأحاسيس، ويفسح المجال لخيال الطفل، ويزود الطفل بخبرات جديدة.

- **عناصر القصة:**

أحداث متسلسلة متطورة، والصراع من خلا تطور الأحداث، وعرض الزمان والمكان بتفاصيل مناسبة، والحل جاء منطقياً وطبيعياً، ومغزى القصة تهذيبي خلقي تعليمي.

- **الشخصيات:**

رسم الشخصيات بوضوح وإقناع، والشخصيات تنقل القيم الصحيحة، والشخصيات تشد انتباه الطفل.

- **الأسلوب واللغة:**

في مستوى قدرات الطفل، وأسلوب مشوق مناسب، ويستخدم الحوار مع السرد، اللغة الفصحي الميسرة، الخلو من الأخطاء اللغوية.

نموذج (٤): منهجية التحليل للكتب الدراسية في ضوء المعايير والمؤشرات، وتشمل معايير تحليل محتوى الكتاب المدرسي ومؤشراته ما يلي:

١ - يركز على المفاهيم الموحدة الأساسية للمجال الدراسي:

المؤشرات:

- يصاغ المحتوى بطريقة مركزة وواضحة.
- يبتعد المحتوى عن التفاصيل والجزيئات غير المهمة.
- يخلو المحتوى من التكرار والتزيد والحشو.

٢ - يتضمن محتوى الكتاب المفاهيم والمهارات والقيم:

المؤشرات:

- يتسق المضمون مع أهداف المنهج.
- لا يتضمن موضوعات غير مرتبطة بأهداف المنهج.
- يتضح التكامل والتوازن بين الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.

٣ - يتسق المحتوى مع الاتجاهات الحديثة في المجال الدراسي:

المؤشرات:

- تكون الموضوعات الواردة في الكتاب حديثة.
- تتمشى اللغة والمصطلحات المستخدمة مع الاتجاهات المعاصرة.

٤ - يتكامل البعدان المعرفي والاستقصائي في المحتوى:

المؤشرات:

- تعكس الموضوعات اهتماماً متوازناً بالبعدين المعرفي والاستقصائي.
- يبتعد عن سرد معلومات منفصلة.

٥ - يندرج المضمون عمقاً واتساعاً وفق خصائص المتعلمين والعمر الزمني:

المؤشرات:

- يتضح النمو المتدرج للمفاهيم والمهارات والقيم.
- يعكس خصائص وقدرات المتعلم المستهدفة.
- يخلو من تكرار غير مبرر لبعض الموضوعات.

٦ - يرتبط المحتوى بالبيئة والمجتمع والتكنولوجيا المتقدمة:

المؤشرات:

- يسمح بربط المحتوى بالبيئة المحلية.
- يعكس طبيعة المجتمع والبيئة المحيطة.
- يعتمد على الإمكانات التكنولوجية المتاحة.
- يتصف بأنه واقعي ويدعم إحساس المتعلم بالانتماء.
- يعكس النواحي الجمالية في البيئة المحيطة والإنجازات.

٧ - يخاطب البعد الشخصي والاجتماعي من حياة المتعلم:

المؤشرات:

- ترتبط الموضوعات بمهارات الحياة اليومية.

- توظف المهارات والمفاهيم والقيم لحل المشكلات.
- يعكس العادات والتقاليد والقيم التي يؤكد عليها المجتمع.

٨ - يخاطب طبيعة وتاريخ المعرفي في مجال الدراسة.

المؤشرات:

- يرسخ مفهوم التجديد والتحديث في المعارف والمهارات والاتجاهات في ضوء المتغيرات المجتمعية والعالمية.
- يعرض نماذج لإنجاز الرواد والشخصيات الذين أسهموا في تطوير مجال الدراسة.
- يمكن من فهم وتقديم تطور مجال الدراسة وأسباب التطور وأهميته.

نموذج (٥): منهجية خامسة لتحليل الكتاب المدرسي:

١ - المضمون:

الخبرات مناسبة لكل صف دراسي، الخبرات صحيحة وحديثة علمياً، الخبرات أساسية في بناء المادة الدراسية، تتنوع الخبرات لتراعي الفروق الفردية، الخبرات لها قيمة عملية تطبيقية في الحياة، وترتبط بالواقع الاجتماعي والثقافي للتلميذ، وتوازن بين الشمول والعمق، وتتفق مع ميول وحاجات التلاميذ، وتراعي تراكم المعرفة واستمرارها، وتراعي التكامل بين فروق كل مادة دراسية، والتتابع والاستمرارية في بناء الخبرات، وتنمي التفكير العلمي والتفكير الناقد وحل المشكلات والتعلم الذاتي.

٢ - الشكل والإخراج:

يدل عنوان على مضمونه، يكون الكتاب فهرس للموضوعات، يساعد على التعلم الذاتي بإحالات تكتب في هوامش الصفحات، وينتهي بمعجم وبالمصطلحات والكلمات الجديدة، وتكون الرسوم والصور والأشكال لها وظيفة

ومعنى وترتبط بالموضوع، ويقسم الكتاب إلى وحدات دراسية لكل وحدة عنوان وأهداف محددة، وتقسم الوحدة إلى دروس لكل درس أهداف وعنوانه وموضوعه وتدريباته، وتكون لغة الكتاب واضحة سليمة تشرح وتفسر المصطلحات والمفاهيم العلمية، وينتهي الكتاب بقائمة للقراءة الخارجية.

٣- خريطة الأسئلة:

ينتهي الكتاب بقوائم من الأسئلة تقيس قدرة الطالب على التحليل والتركيب والتقويم وإبداء الرأي والتمييز، وتدعو الأسئلة لاستخدام المكتبة والقراءة الخارجية، وترتبط بمهارات الحياة والأحداث الجارية وقضايا العصر، وتراعي الشمول لجميع أبواب الكتاب، وتميز بين مستويات التلاميذ، وتتوزع على الدروس وفي نهاية الوحدات الدراسية، بالإضافة إلى أوراق امتحانية كاملة في نهاية الكتاب.

- **تصور مقترح لمنهجية تحليل الكتب المدرسية:**

١- تحليل الكتب المدرسية لا يطلق عليه مصطلح تحليل المحتوى إلا إذا اتبع منهجية علمية واضحة، وعلى الباحث أن يحدد هذه المنهجية بشكل واضح من حيث تحديد وحدات العينة الخاصة بالتحليل، التعريف الإجرائي للمتغيرات، واستخدام الإحصاء، والعلاقات بين المتغيرات.

٢- ومنهجية وتقنية أسلوب تحليل المحتوى غايته تعرف اتجاهات المادة المكتوبة التي يتم دراستها، والوقوف على خصائصها بطريقة علمية منظمة، وليس استناداً إلى انطباعات ذاتية أو معالجات عشوائية، ذلك أن أسلوب تحليل المحتوى له منهج يحكمه، وقواعد تضبطه، وأصول يستند إليها، والأدوات التي يستخدمها لها هذه الصفات.

٣- منهجية تحليل الكتب المدرسية تضع نصب أعينها السياق الاجتماعي والسياسي والثقافي الذي ألفت فيه هذه الكتب المدرسية، فليس هناك

أحكام مطلقة أو نتائج مهمة دون نظرة متأنية موضوعية إلى المرحلـــة التي صدرت المادة التعليمية موضوع التحليل. ولابد أن يتسع المجـــال في النظر إلى الكتاب المدرسي باعتبار مكوناته مضموناً ولغة وإخراجاً وكذلك انظر إلى ملحقاته من كتيبات مـــصاحبة، وأنـــشطة وبرمجيـــات وتقنيات.

٤- ضرورة الجمع في منهجية تحليل الكتب المدرسية بين التحليـــل الكمـــي والتحليل الكيفي. ذلك أن تحليل المحتوى كمياً هدفـــه الخـــروج بأرقـــام تصف الواقع إحصائياً، أما التدخل في تفسير هذه الأرقام وإبداء الـــرأي فيها فتلك مهمة التحليل الكيفي للمحتوى. والتحليل الكمي مؤشـــر علـــى الدقة والموضوعية في إصدار الأحكام بعد الانتهاء من التحليل، ويسمح بقياس التكرير النسبي في المضمون، أما التحليل الكيفـــي دون مؤشـــر تكراري لعدد مرات ورود الظاهرة. كما أن التحليـــل الكيفـــي يـــسمح بوجود تحليل نقدي كمنهجية لتحليل الكتب المدرسية. وتحليل محتـــوى الكتب المدرسية كمياً وكيفية في آن واحد يحقق التكامل بينهما، فالأرقام تحدد حجم الظاهرات والتحليل الكيفي يغوص في أعماقهـــا ويـــستنطقها ليخرج منها في النهاية برؤى تكمن وراء الظاهرة موضـــوع التحليـــل. فالباحث يعرض نتائج التحليل الكمي ثم تفسيره وتحليله الكيفـــي لهـــذه الأرقام.

٥- تتسع منهجية تحليل الكتب المدرسية لتشمل: تقسيم الكتاب إلـــى قـــضايا كبرى وأخرى جزئية ثم تعرف مكوناتها الأساسية، وتوضـــيح العلاقـــة بين هذه المكونات وبينها وبين الأهداف التي يرمي إليها الكتـــاب أي أن تحليل هدفه بداية التصنيف الكمي لمضمون الكتاب المدرســـي والنظـــر إليه كرسالة وهذا يقتضي تحليل سلوك المرسل وهو المعلـــم أو التقنيـــة

وكذلك تحليل سلوك المستقبل وهو المتعلم، ناهيك عن تحليل مضمون الرسالة أي الكتاب المدرسي ذاته بغية الخروج باستنتاجات معينة حول كل من: الرسالة، ومصدر الرسالة وهو المعلم، ومستقبل الرسالة وهو المتعلم.

٦- تختلف منهجية وتقنية تحليل الكتاب المدرسي باختلاف الهدف من عملية التحليل ففي تحليل مضمون الكتاب المدرسي يتطلب الأمر بناء استمارة لتحليل المحتوى في ضوء معايير ومرجعية محددة، وفي تحليل مرسل الرسالة ومعرفة معتقداته واتجاهاته وسلوكه التدريس التقويمي يتطلب الأمر بناء بطاقة ملاحظة السلوك المعلم ومقياس لتحديد المعتقدات والاتجاهات لمعرف تأثير الرسالة على المتعلم يتطلب الأمر بناء اختبارات تحصيلية أو استبانات لمعرفة آراء الطلاب تجاه الغاية من التحليل أو مقياس لميول الطلاب واتجاهاتهم التي تكونت بتأثير هذه الرسالة أي الكتاب المدرسي.

٧- تتنوع الخطوات المنهجية لتحليل محتوى الكتاب المدرسي والمرسل والمستقبل وتبدأ الخطوة الأولى بتحديد عينة التحليل التي ستخضع للدراسة، ثم تحديد وحدات التحليل وفئاته طبقاً لنوعية المضمون وكميته وأهداف التحليل والمشكلة البحثية وفروض الدراسة وأسئلتها، ثم القيام باختبارات الصدق والثبات على استمارة التحليل أو الاستبانات وبطاقات الملاحظة ومقاييس الميول والاتجاهات، يلي ذلك القيام بعملية التحليل، وتبويب النتائج وجدولتها والتحليل الإحصائي للنتائج واستخراج مؤشرات التحليل والاستنتاجات وربطها معاً والإجابة عن الأسئلة وتوضيح مدى صدق الفروض المطروحة، وإدراك العلاقات والتفسير والتعليق والرؤى المستقبلية.

٨- ومنهجية تحليل الكتب المدرسية تتسع لتشمل الظاهرات الخفية أو المستترة بجانب الظاهرات الصريحة موضع التحليل سواء كانت على المستوى اللفظي، والجمع بين القيم أو الظاهرات الصريحة والضمنية للمادة التعليمية المحللة قضية أساسية في منهجية التحليل تحقق التكامل وتعطي صورة صادقة عن تحليل الكتاب المدرسي.

٩- منهجية تحليل الكتب المدرسية تتطلب فرض الفروض والتي توجه الباحث في مساراته البحثية أثناء قيامه بتحليل محتوى الكتاب المدرسي أو المرسل والمستقبل، كما تتطلب تفسير النتائج وتفسير نتيجة اختبار صدق كل فرض من الفرض سواء أكان الإحصاء وصفياً أم استدلالياً.

١٠- لعل من أهم القضايا التي ترتبط بتفسير النتائج الكمية لتحليل الكتب المدرسية تحديد الإطار المرجعي الذي يتم في ضوئه الحكم على نتائج تحليل المحتوى والإسهام في اتخاذ القرارات، ذلك أن القصد من التحليل والهدف الرئيس له ليس في كل الحالات مجرد سرد الاتجاهات العامة للكتب المدرسية ولو كان بشكل كمي، وإنما يتعدى الأمر حدود العمل الوصفي إلى العمل المعياري، أي إصدار أحكام تساعد على تعديل مسار مادة التحليل مستقبلاً لتحقيق أهداف محددة ولتمهيد الطريق لاتخاذ قرارات منشودة.

معايير تحليل محتوى الكتاب والمرسل والمستقبل في ضوء الذات وصورة الآخر:

أفكار للكتب المدرسية:

تقدم صورة الذات من خلا زعزعة المعلومات والمفاهيم والقيم الثقافية الراسخة التي أصبحت غير مقبولة اجتماعياً والأخذ بمبادئ مجددة هي: الاعتزاز بالهوية مع قبول الآخر، التسامح ونشر السلام، اختلاف الشعوب

وتنوعها للتعاون والتكامل، الاعتماد المتبادل، الشعور بالذات لا يتحقق إلا من خلا الآخر.

وتقدم صورة الآخر من خلال بناء هوية جديدة متخطية حاجز القومية إلى العالمية تتمثل في: تقدم الإنسانية في العيش معا، الحوار الحضاري لفهم الآخر، احترام ثقافات الشعوب، تحسين صورة الآخر النمطية، التركيز على مساحات التلاقي الإنساني، تقدير حقوق الآخر وصون كرامته.

أفكار وادوار للمعلمين:

احترام جميع الشرائع السماوية والأنبياء والرسل والكتب، تقديم العلماء والمفكرين والفنانين والأوروبيين والأمريكيين، اتخاذ عبارات وكلمات موضوعية عن الآخر، إعطاء أمثلة لوحدة الإنسانية وأننا أبناء إبراهيم عليه السلام، تدريب الطلاب على الحوار وحل المشكلات دون عنف، التركيز على الجوانب الإيجابية في علاقاتنا مع الآخر، الانفتاح الثقافي على الآخر من خلال ضوابط، تقديم معلومات حديثة ومتطورة عن الآخر، استضافة شخصيات عامة أو إعلامية أو أدبية أو ثقافية في ندوات تتناول تحسين صورة الذات وصورة الآخر، عقد مسابقات في المعلومات والإنجازات الحضارية والعلماء والمفكرين عن الذات والآخر.

أفكار وأدوار للمتعلمين:

جمع صور ومعلومات وتعليقات إيجابية عن الذات والآخر، القراءة من مصادر متعددة خارج المقرر الدراسي عن الذات والآخر، تخصيص مواقع على الإنترنت تبث نشرات أخبار بلغات متعددة لنشر مفهوم التعدد الثقافي ونقل صورة واقعية محسنة عن الآخر، إنشاء رفوف مفتوحة في الفصول تهتم بالتبادل الثقافي، إقامة نموذج مصغر للأمم المتحدة لمناقشة قضية عامة، إجراء بحوث صغيرة حول موضوع: تعلم كيف نتعايش معاً، تمثيل مسرحيات هادفة ألفها

أدباء أوروبيون أو أمريكيون، مناقشة أعمال أدبية لمؤلفين من الغرب وأمريكا، نقد أعمال أدبية مصرية أو عربية تناولت الآخر بأسلوب إيجابي، تقديم تطبيقات على الذات والآخر مرتبطة بالدروس المقررة.

اقتراحات بإعداد كتاب عن صورة الذات وصورة الآخر

الهدف من إعداد كتاب في ثقافة الذات وثقافة الآخر هو تنمية الوعي وترشيده بثقافة الذات وثقافة الآخر، وتزويد المعلمين والقيادات التعليمية بنماذج وأمثلة في ثقافتنا العربي ترسم أبعاداً وقيم ثقافة الذات وثقافة الآخر.

وتدور فصول هذا الكتاب حول محاور: الأول إطار نظري يناقش القضايا والمنطلقات والمسلمات التي تقوم عليها صورة الذات وصورة الآخر، والثاني عرض للدراسات والبحوث التي أجريت في إطار معهد جورج إيكرت وكذا الدراسات المرتبطة بمتغيرات الذات والآخر، والثالث بناء أدوات موضوعية يتم التأكد من صدقها وثباتها لجمع معلومات حول واقع صورة الذات والآخر في موقف الاتصال التعليمي: المعلم (المرسل) والكتاب المدرسي (الرسالة) والمتعلم (المستقبل)، والرابع اختيار قيادة من كل دولة عربية لتطبيق هذه الأدوات من خلال مجموعة المساعدين من المعيدين والمدرسين المساعدين والمعلمين العاملين في مدارس التعليم العام، والخامس التوصل إلى النتائج الكمية والكيفية معاً، والسادس تقديم تصور مقترح بمثابة دليل عمل موجه إلى القيادات التعليمية والخبراء المهتمين بالتعليم من حيث: إعداد الكتب المدرسية، وأدوار المعلمين وأنشطة واستراتيجيات التدريس المناسبة لتفعيل نتائج الدراسة، وكذلك دعم الأنشطة المدرسية والمكتبة المدرسية، وقيادات المدرسة لتفعيل صورة الذات وصورة الآخر. وينتهي الكتاب بقائمة للقراءة والمراجع لتنمية المعلمين مهنياً وتنمية المتعلمين بحيث يتحقق ثقافة جديدة للذات وثقافة جديدة للآخر.

الفصل السادس

معلم جديد لمجتمع جديد

١- التنمية المهنية في عصر العولمة.

٢- مفاهيم إعداد المعلم.

٣- مفاهيم تنمية التفكير.

٤- مفاهيم مجتمعية معاصرة.

الفصل السادس

معلم جديد لمجتمع جديد

يعرض هذا الفصل مجموعة من المفاهيم المعاصرة التي تثري الرصـــيد التربوي للمعلم. وتنمي الوعي لدى المعلمين بمفاهيم مطروحة على الساحة مـــن أهمها: مفاهيم التنمية المهنية وإعداد المعلم، ومفاهيم لتنمية التفكير في مواجهـــة الاقتصار على تنمية التحصيل، وتنمية مفاهيم مجتمعية معاصرة مثـــل التربيـــة للمواطنة، والتعلم للحياة، والتعلم للعمل، ومفاهيم الأنشطة. ويمكن عرض ذلـــك تفصيلا كما يلي:

أولا: التنمية المهنية في عصر العولمة:

تتفق مدارس الفكر الاجتماعي على أن من المسلمات في الألفية الثالثـــة اعتبار وسائل الاتصال والتواصل الثقافي والاجتماعي الجماهيرية هـــي الآليـــة والأداة الرئيسة لصياغة عقليات البشر، وفي مستويات التعليم والتدريب تـــستخدم الوسائط التعليمية لتجديد وتغيير وتحديث المفاهيم المهنية، ولـــصياغة معتقـــدات وأفكار ومعارف تتسق ومسيرة تطوير التعليم المتنامية، سواء كانـــت للمعلمـــين الواقفين على خطوط الإنتاج البشري، أم كانت للقيادات التعليميـــة علـــى كافـــة مستوياتها المهنية. إن توظيف هذه الوسائط التعليمية المتقدمة لصياغة أو إعـــادة صياغة ثقافة التعليم ومهنة التدريس أمر ضروري وأساســـي لتحقيـــق صـــياغة مهنية وتنمية مهنية أصيلة ومتجددة معا، واعية بثوابت أمتنا العربية الإســـلامية، ومتفتحة ومتفاعلة بشكل إيجابي ونقدي مع المستجدات المهنية للمعلمـــين وقـــادة التعليم وإدارييه عالميا.

إنه من غير المعقول أو المقبول ونحن نعـــيش آليـــات التقـــدم العلمـــي وتطبيقاته المتقدمة أن تتم التنمية المهنية من خلال أساليب تقليديـــة تقـــوم علـــى آليات المحاضرة والإلقاء وثقافة الورقة والقلم، ومن خلال جمع المتدربين أمـــام

مدرب لتحقيق قدر من التفاعل اللفظي، ولتأكيد ثقافة الإيداع والتخزين التي تقوم على التعليم البنكي وتربية القطيع لا تربية الفريق.

إن إنشاء الشبكة القومية للتدريب عن بعد (الفيديو كونفرانس) آلية أساسية ومحورية في تحقيق تنمية القدرات والمهارات، وهي تشتمل على مراكز ثابتة للتدريب وأخرى متحركة تعمل باستخدام قنوات اتصال عالية السرعة (كوابل الألياف الضوئية)، أو عن طريق القمر الصناعي العربي، وحيث يتم تدريب آلاف المعلمين وقيادات التعليم والإداريين في وقت واحد ولتوفير جهود المتدربين في التنقل وحسن إدارة أوقات إنتاجيتهم وتوفير الأموال الطائلة، ناهيك عن سرعة التواصل والتفاعل ونقل التجارب الجديدة، والأفكار الإبداعية التي تتولد على أيدي المعلمين والقادة الأكفاء في ربوع الوطن، إضافة إلى روح العمل الجماعي وقيم الانتماء والألفة والتعاون المثمر من أجل إثراء مسيرة تطوير التعليم المتنامية.

إن توفير فرص الانفتاح العالمي للمعلمين وقيادات التعليم على مصادر المعرفة بزيادة حجم وسعة وتأمين شبكات الإنترنت وبإنشاء بنية للاتصال بشبكة الإنترنت العالمية وشبكة إنترنت التعليم القومي لتلبي مطالب المعلمين في جميع المدارس، وإنشاء الصفحات الإلكترونية الرئيسة في الوزارة المركزية والمديريات التعليمية لتشمل مواقع متنوعة عن البريد الإلكتروني بين المؤسسات التعليمية، وسياسات وخطط التعليم في المستقبل، والاهتمام بالطلاب غير العاديين متخلفين وموهوبين، ومساعدة المعلمين على إنشاء أندية المعلومات الخاصة، وإنشاء الحكومة الإلكترونية للتعليم، ونشر الأجهزة والمستحدثات التكنولوجية في المؤسسات التعليمية، والتوسع في إنتاج برمجيات التعليم المتطورة، والتوظيف الفعال للكمبيوتر التعليمي، وتحديث مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، وتجهيز المدارس بأجهزة استقبال القنوات التعليمية، وتزويد

المدارس بأقراص الليزر التعليمية، وإنتاج المواد التعليمية الجديـــدة، وتـــصميم وإنتاج قواعد البيانات.

إن القضية المحورية في التنمية المهنية المستدامة بعد دمج التكنولوجيـــا المتقدمة في عمليات تدريب المعلمين وقيادات التعليم والإداريين تتحدد في الأخذ بمعايير الجودة في التنمية المهنية وهي:

- الواقعية في بناء برامج التدريب، بمعنى البـــدء مـــن الاحتياجـــات التدريبية الفعلية للمتدربين والتي تكـــشف عنهـــا البحـــوث العلميـــة والمشاهدات الميدانية الأمر الذي يضمن واقعية البـــرامج التدريبيـــة ويحقق فاعليتها.
- الاستمرارية في التدريب استجابة للمـــستجدات التربويـــة التعليميـــة وللمكتشفات العلمية وللتغيرات الثقافية الأمر الذي يضع المتـــدربين في إطار المنافسة العالمية.
- الشمول في مكونات برامج التدريب حتى تتوجه إلى التنمية المهنيـــة الشاملة للمتدربين، ولتخاطـــب الممارســـين الميـــدانيين فـــي كافـــة المستويات التعليمية والتخصصات التي ينتمي إليها المتدربون.
- التنوع في أساليب إجراءات وأنشطة التدريب لتتلاءم وتتنوع بحسب الفئات المستهدفة وحاجاتهم التدريبية.
- التكامل والتتابع في بناء البرامج الموجهـــة لكـــل فئـــة مـــن فئـــات المتدربين على حدة وترابط البرامج المختلفة الموجهة للمـــستهدفين من تلك الفئات معا.
- متابعة أداء المتدربين للاستفادة من التغذية الراجعة فـــي التطـــوير المستمر لبرامج التدريب شريطة أن تكون المتابعة مرحليـــة بنائيـــة طوال فترات التدريب، وللإفادة من المتميزين للمشاركة في التدريب في مواقع العمل.

إن تلك المعايير تحقق الجودة في برامج التدريب المهني من حيث تخطيط البرامج وتنفيذها وتقويمها بشكل متكامل لتحقيق التنمية المهنية، وتتفق مع مسيرة التطوير المتنامية للتعليم ومتطلبات النقلة النوعية المستهدفة للتعليم، وعليه فإن المهارات والقدرات المستهدفة من برامج التنمية المهنية المستدامة ما يلي:

- إدارة عمليات التغيير وحسن التعامل مع ثقافة مقاومة التغيير في مسيرة تطوير التعليم.
- التبصير بالرؤى المستقبلية التي ينشدها التعليم، والأدوار المتوقعة والمنوطة بكل فئة في تحقيقها.
- الإشراف التربوي الذي يستهدف تنمية المعلمين مهنيا بديلا عن التوجيه التربوي القائم على مفهوم المحاسبة.
- التدريب على استيعاب مفهوم التخطيط الاستراتيجي ثم بناء الخطط الإجرائية، وتحديد مطلوبات تنفيذها وتقويمها.
- تبني مفهوم التقويم بدلا من مفهوم الامتحانات وتقويم الأداء الشامل معرفيا ووجدانيا ومهاريا في جميع جوانب العملية التعليمية.
- إجراء البحوث العملية الميدانية مع الالتزام بمنهج البحث العلمي، وتوظيف نتائج البحوث التربوية في المجال التعليمي.
- حسن التعامل مع مصادر المعرفة المتعددة من خلال الاعتماد على التكنولوجيا المتقدمة في عمليات النمو المهني الذاتي.
- دمج التكنولوجيا المتقدمة في مكونات العملية التعليمية التعلمية، وتحويل المدارس إلى وحدات إنتاجية لخدمة البيئة.
- تبني مفهوم اللامركزية في التنفيذ، والمشاركة المجتمعية في تفعيل المؤسسة التعليمية ورفع كفايات العاملين فيها، والكشف عن مصادر

تمويل غير حكومية والسعي نحو تحقيق شراكة فاعلة بين المدرسة ومحيط مجتمعها المحلي، وصولا إلى المدرسة المنتجة.

- حسن التعامل مع الشبكة المحلية والشبكة الدولية للمعلومات لمعرفة كل جديد في المجال الأكاديمي والمجال المهني.

إن استراتيجيات خطة التنمية المهنية المستدامة تتحدد في تدريب القيادات التعليمية المشاركة في التدريب وتشمل مديري المديريات وقيادات المديريات، ومديري الإدارات التعليمية والوكلاء ومديري المدارس، وكذلك السعي نحو دعم هذه الفئات ليكونوا قوة داعمة للتغيير، بل لنشر ثقافة التغيير التربوي، وقيادة زملائهم نحو أهداف التطوير، ثم إدارة الوقت والمكان والأجهزة التكنولوجيا والثروة البشرية والمعلومات. وأهم ما يتم التدريب عليه إدارة الوقت، وبناء الفريق، ومهارات التفكير، والإشراف التنموي، والشراكة مع البيئة المحلية، وإتقان الحاسب الآلي وتقنية المعلومات، وإدارة التغيير، والتقويم المؤسسي الشامل، وإدارة الموارد البشرية، وامتلاك معايير الجودة الشاملة في التعليم.

إن تدريب المعلمين يتم على أساس الخبرات الأساسية ومهارات التعلم الذاتي من خلال الاطلاع على كل جديد في مجال التخصص، والتعرف على المفاهيم الجديدة وأسلوب دمجها في المناهج الدراسية، واستثمار الأنشطة التربوية في دعم عملية التعليم والتعلم، واستخدام أساليب متعددة للتقويم يضاف إلى ذلك توفير بعثات للمعلمين إلى الخارج وإلى كليات التربية من أجل تنمية مهنية مستدامة.

إن إصلاح المعلمين مدخل لإصلاح التعليم وتأتي قضية تطوير إعداد المعلم في مقدمة منظومة متكاملة لتطوير مدخلات العملية التعليمية، وليس تطوير إعداد المعلم فحسب، بل تدريبه وتهيئته الظروف المناسبة لنموه المهني بإقرار مبدأ إرساله في بعثات إلى مختلف التخصصات في مختلف دول العالم

المتقدم للوقوف على أحدث المناهج والأساليب والتقنيات التي بلغتها تلك الــدول، مما يوفر للمعلم فرص الاحتكاك المباشر بتلك التجارب والخبــرات، وذلــك إن الانفتاح الثقافي لا يقل أهمية في تبادل الخبرات في مجــالات العمــل والتعلــيم والاطلاع على ثقافات الشعوب، وهو ما يخلق التعاون من أجل الارتقاء بمستوى الإنسان. وخلق الظروف للنمو المهني للمعلــم يتطلــب إشــراكه فــي جميــع المؤتمرات القومية لتطوير المناهج ومنظومة التعليم، باعتبار أن المعلم هو أحــد العناصر الحاكمة لنجاح جهود تطوير التعليم، كما يتطلب اطلاع المعلمين علــى الجديد في مجال النمو المهني والتغيير التربوي، سواء فــي ميــدان الدراســات والبحوث التي أجريت في واقع الدول المتقدمة، أو مناقشة ذلك النمــو المهنــي بجميع أبعاده ومداخله المتعددة من حيث دور المعرفة الشخصية للمعلم، وطبيعة مشاركة المعلمين، ودور مدير المدرسة في تحقيق النمو المهنــي للمعلــم، ودور المعلم داخل المدرسة الفعالة، وتقويم أداء المعلمين، وأثر السياسة التعليمية علــى النمو المهني للمعلمين، ثم التعاون بين الجامعــات والــنظم المدرســية والإدارة التعليمية، وكلها قضايا تلهم المعلمين القدرة على مناقشة مسألة النمو المهني لهم، وحتى يدور حولها حوار خصب يشمل قضايا التعليم وتطويره.

إن ما يتوجب التأكيد عليه هو أن نجاح محاولات إصلاح التعليم تتوقــف على مستوى المعلم إعدادا وتدريبا ونموا ومكانــة ودخــلا، ولعــل الانخفــاض الملحوظ في كفاءة المعلم يرجع إلى القصور في هذه المناحي السابقة. إن النمــو والتطوير المهني للمعلم قد يتحقق من خلال أحد النمــوذجين: نمــوذج التجديــد والتحديث في مجالات مهنة التعليم، ونموذج التطوير الشامل للمعلم والمدرسة.

ويتضح النموذج الأول من خلال إن النمو والتطــوير المهنــي للمعلــم يتحقق عندما يقوم بتحديد وتطوير أساليب عمله وطرق واستراتيجيات التــدريس التي يتبعها في ضوء ما قد يصل إليه من معلومات ومــا يتعــرف عليــه مــن مهارات يكتسبها من خلال التدريب المستمر أثناء الخدمة، وحــضور النــدوات

والمؤتمرات، وورش العمل. ويعتمد هذا النموذج على مجموعة أسس أهمها: التعلم من خلال ربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة، والتعلم من خلال التأمل وحل المشكلات، والتعلم في بيئة معززة تشاركه مشكلاته ونجاحاته، والتعلم من التغذية الراجعة من عمليات التقويم وإعادة التقويم.

ويضع النموذج الثاني للنمو المهني عناصر أساسية، أهمها: تحديد هدف المعلم من عمله بمهنة التعليم، والإطار الذي يعمل فيه المعلم، والثقافة التي تحدث فيها عملية التعلم وتشمل علاقات العمل بين المعلمين داخل المدرسة وخارجها. إن الدراسات التي دارت في إطار هذا النموذج تناولت:

- نمو المعلم من خلال المعلومات الشخصية ودورها في تشكيل معلومات واتجاهات طلاب كليات التربية نحو التدريس، وأثرها في نجاحهم أثناء التربية العملية، ودرجة تأثيرها في تقليل درجة تؤثرهم وانفعالهم في هذه الممارسة الفعلية الأولى للتدريس. إن أهم جوانب القصور في برامج التربية العملية التي يجب أن نلتفت إليها في كليات التربية هي: الانفصال بين المحاضرات النظرية في كليات التربية والممارسة في التربية العملية، والانفصال بين أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية والمشرفين على التربية العملية، والتربية عادة ما تكون خبرات منفصلة ومؤلمة الأمر الذي يستدعي وضع تصور لفلسفة متكاملة لها، وأداء الطلاب أثناء التربية العملية غالبا ما يعوقه نقص إدراكهم لما يدور من أحداث.
- الظروف المحيطة بنمو المعلم على مستوى المدرسة تشير إلى أن المدرسة لها دورها في تحقيق نمو المعلم من خلال الثقافة الشائعة في المدرسة التي تشمل علاقات العمل ومشاركة الزملاء في تحقيق النمو المهني لبعضهم البعض الآخر، وكذلك لمدير المدرسة دور في

نمو المعلم ولزملائه من المعلمين الآخرين، وكذلك لتقويم أداء المعلم ونمو أعضاء هيئات التدريس.

- نمو المعلم في إطار نمط السياسة التعليمية العامة، ذلك أن السياسة التعليمية واستراتيجية التعلم التي تتضمن تطوير المعلم لابد أن تكون نظرتها متكاملة ومتماسكة وشاملة، وتعتمد على توفير الإمكانات والموارد والمعايير التي تتيح تلبية رغبات وميول واحتياجات المعلم كفرد وعضو في مؤسسة تعليمية على نحو يؤدي إلى نضجه مهنيا وتقدمه وظيفيا ويزيد من كفاءة أعضاء هيئة التدريس، ومن قدرة المدرسة كمؤسسة تخدم الطلاب وتخدم المجتمع.
- مشاركة المدرسة والجامعة في تحقيق نمو المعلم، حيث إن اشتراك الجامعة تحقق نمو المعلم أكاديميا ومهنيا وثقافيا، كذلك فإن الجامعة لها دور فاعل على مستوى الإدارة التعليمية ويتم ذلك من خلال: الابتعاد عن النظرة الضيقة والإصلاحات الجزئية التي تتم في عملية تطوير المعلمين وتحقيق نموهم وذلك بوضع سياسة عامة لاختيار وإعداد وتدريب المعلمين، كذلك من خلال أن يرتبط تحقيق النمو المهني للمعلم بتطوير البيئة المدرسية والمناخ التعليمي داخلها، وتطوير العلاقات بين المعلمين بعضهم والبعض الآخر من ناحية، وبينهم وبين الإدارة المدرسية من ناحية أخرى، وأن تترك الفرص للمعلمين كي يتشاركوا في عمليات إصلاح التعليم، وأن يراعى تدعيم العلاقة بين كليات التربية والمدارس وبين أعضاء هيئة التدريب بهذه الكليات والمعلمين والمديرين والمدارس.

إن النمو المهني للمعلم يجب أن ينصرف إلى إعداد المعلم أثناء الخدمة وأن ذلك يتم من خلال مجموعة من المواقف التي تتضمن عددا غير محدد من الأنشطة بفرض تحديد أهداف تعليمية متنوعة. إنها أنشطة يتم التخطيط لها من

أجل المعلمين والمصممة لمساعدتهم على تحقيق أهداف تعليمية محددة بطريقة أكثر كفاءة وأكثر فاعلية. وهناك خمسة أنماط عامة لإعداد المعلم أثناء ممارسته الخدمة هي: عمليات إعداد تحدث أثناء العمل وأخرى مرتبطة بالعمل، وثالثة متعلقة بالمستقبل المهني، ورابعة عمليا تعده لدور جديد، وخامسة عمليات غير رسمية تيسر النمو المهني. إن الهدف العام من النمو المهني هو تعديل الممارسات المهنية للمعلم والمفاهيم الخاصة بالعاملين في المدرسة نحو غاية مقصودة بقصد تحسين وتنمية تعليم الطلاب ومن الأهداف الأخرى لعملية النمو المهني إحداث تغييرات لحل مشكلة دراسية يتطلب حلها إجراء تعديل في البرنامج التعليمي، أو حل مشكلة تعليمية على مستوى الفصل الواحد، أو الرغبة في الترقي إلى درجة أو وظيفة أخرى.

وما يجب الالتفات إليه هو أن أهداف عملية تقويم الأداء تتعدد وتتشعب ويمكن التعبير عنها بعبارات مختلفة تتحدد في محورين هما: تحسين أو تطوير عملية التدريس ثم ضمان أداء العاملين بالمؤسسة التعليمية لواجباتهم على مستوى جيد.

إن الاتجاهات الجديدة لعملية التقويم تركز على: أن تكون اتجاهات التوجيه والإشراف في إطار الإجراءات التي تتخذ لتطوير أداء المعلم، والاهتمام بتوسيع مجالات الملاحظة لأداء المعلم، وألا تقتصر هذه الملاحظة على الأداء داخل الفصل بل تمتد لتشمل كل ما يتعلق بطبيعة مهنة التدريس والنمو المهني، وكذلك مشاركة الزملاء في عمليات التقويم وعدم اقتصارها على الموجهين، ثم تدعيم استقلالية المعلم والتفكير الإبداعي.

إن التغيير الرئيسي في عملية النمو المهني هو ذلك التغيير الذي يؤدي إلى تحسين أداء المعلم وذلك من خلال مجموعة إجراءات ترتبط ارتباطا وثيقا ومباشراً بأهداف النمو المهني مثل: اشتراك المعلمين في التخطيط للتدريب وأيضا اشتراكهم في التوجيه، واستخدام أسلوب التدريب المتبادل بين الزملاء

من المعلمين، واستخدام شبكات المعلومات لتدعيم النمو المهني، ومراعاة ظروف المعلمين عند صناعة القرارات، وتشجيع المبادرات الفردية للنمو لدى المعلمين.

إن التغييرات الواجب إحداثها في عملية تقويم الأداء هي:

- تشجيع المعلمين على الاشتراك في عملية التقويم الذاتي.
- اشتراك كل من المعلم والموجه في دورات ومؤتمرات دورية.
- إعداد أنشطة للنمو المهني تقوم على حاجات النمو المتفق عليها من قبل كل من المعلمين والموجهين.

إن العلاقات والروابط بين تقويم الأداء وأنشطة النمو المهني لا يمكن ملاحظتها من خلال أنماط تقويم الأداء التقليدية ولكنها تلاحظ من خلال أنماط جديدة للتقويم يتم فيها التركيز على مشاركة الزملاء في تلك العمليات بعد إعدادهم وتدريبهم على القيام بتلك المهمة. ولكي يكون لتلك العملية معنى وأهمية ينبغي أن تحدث بطريقة تلقائية، وفي إطار من الحرية التي تضع المعلم أمام مسئوليته نحو نموه الشخصي ونحو ما يقوم به من أعمال في وظيفته، وأيضا في إطار المعايير الواقعية التي تراعي إمكاناته وظروف المعلم في المدرسة وفي التزاماته الاجتماعية والأسرية.

إن ما ينبغي أن نؤكد عليه في مدارسنا هو أن المدرسة توفر البيئة والمناخ الملائم للنمو المهني للمعلم، وأن العمل الجماعي داخل المدرسة كان من الأمور الجوهرية لعملية النمو المهني للمعلمين، ويحتمل أن يوفر هذا العمل الجماعي مناخا أفضل لفهم أسباب قيام بعض المدارس بتوفير ظروف أحسن من غيرها لتحقيق النمو المهني للمعلم وإحداث التغيير المنشود.

إن ما يتوجب الالتفات إليه في الألفية الثالثة عند النظر إلى تكوين المعلم هو تلك الفلسفة الإنسانية التي تؤمن بطاقة الإنسان في صناعة تاريخه وثقته بنفسه فاعلا في تغيير واقعة، وأن يتحول من إنسان كائن لغيره إلى كائن لنفسه

ولغيره معا، وبحيث يؤمن بالديمقراطية لأنها تسعى إلى تجـاوز ثقافـة القهـر المولدة لثقافة الصمت، والالتزام بالمشاركة السياسية، وقضايا العدل الاجتماعي، واحترام رأي الآخرين، والحوار البناء، والمشاركة في اتخـاذ القـرارات التـي تشكل الحاضر وترسم المستقبل.

إن التعليم مهنة لها أسوار، وهي مهنة ذات أبعاد سياسـية واجتماعيـة تتطلب التأمل الناقد لدلالات التعليم والتعلم والتدريس وأهـدافها، ودورهـا فـي قضايا التحول الاجتماعي، وفي المشاركة في إعداد المواطنة الجـديرة بإرسـاء مقومات الديمقراطية الحقة، التي تملك الوعي بالعالم والقـدرة علـى قراءتـه، والتأثير في أحواله بالعدل الاجتماعي وكرامة الإنـسان كـل إنـسان، وإدراك التحديات لبعض الجوانب لواقع الحياة في التدريس، ومـا يـشيع فيهـا نظـرة المجتمع إلى عملية التدريس والتعلم، وعلاقة المعلمين بطلابهم، والتعامـل مـع الإدارة المدرسية بأنواعها ومستوياتها، والفضائل التي ينبغي أن يتصف بها معلم الألفية الجديدة، وأنشطة الامتحانات والتقويم وأدواته، والوعي بتشابك النظريـة مع الممارسة، والمستهدف مع الواقع للطالب والمدرسـة والبيئـة المجتمعيـة، والمتغيرات العالمية التي يعيشها.

إن التعليم البنكي السائد في النظام الرأسمالي لا يزال يؤدي إلى المزيـد من الإخفاق في الأداء التعليمي، والبديل لتربية البشر في الألفيـة الجديـدة هـو التعليم الليبرالي، كما أن المجتمع الديمقراطي الحق يأخـذ فـي ميـدان التعلـيم بالجودة النوعية والإنتاجية والأمانة والكفاءة التي يمكن أن تتحقـق مـن خـلال التعليم الحكومي باعتباره أولوية عامة تشكل المواطن المتعلم الذكي القادر علـى قراءة العالم قراءة ناقدة، وفهم الأسباب التي تكمن وراء الظواهر، والقادر علـى الحوار باعتباره صورة من صور الممارسة الاجتماعية، حتـى يكـون تبـادل الخبرات معتمدا على التأمل والعمل السياسي من أجل تحرير الإنسان. ومن أجل رفض ميكنة الفكر بل أنسنة الإنسان، والأخذ بمنهج طرح المشكلة لأنـه تعلـيم

ثوري مستقبلي وهو لذلك تعليم تنبؤي، وهو تعليم يؤكد أن النـــاس فـــي كيـــانهم الوجودي قادرون على تجاوز أنفسهم.

إن ما يتوجب على المعلم الجديد فوق كل ما سبق أن يقبل مقولـــة أننـــا ندرس لطلابنا وأننا نتعلم وأننا نعلم، وأننا نعرف بكل قدراتنا، وحين نقوم بكـــل هذه المهام إنما نمارسها بأحاسيسنا وعواطفنا ورغباتنا، مقرونة بالخوف والـــشك والحماسة وبالتفكير النقدي، ومع ذلك فإننا لا نقوم بالدراسة أو التعلم أو التدريس أو المعرفة بالتفكير النقدي وحده، علينا أن نتجاسر على ألا نفصل مطلقـــا بـــين المعرفة والعاطفة حتى نتمكن من الاستمرار في التدريس إلى أطول مدة تحـــت الظروف التي نعلمها جميعا من أجور متدنية وافتقاد للتقدير، وبيروقراطية العقل التي نتعرض لها كل يوم. إن التدريس الذي يتوجب على المعلم الجديد أن يؤمن به هو أن التدريس أولا وأخيرا نشاط سياســـي مفعـــم بالحـــب والبـــصيرة، إن التدريس الديمقراطي المنشود لمعلم الغد يذكرنا بأن الرعاية ليست فعـــلا، إذ أن الأطفال لا يتعلمون ولا تنمو قدراتهم بالرعاية وحدها، إنما يتعلم الأطفال بفضل معلمين أكفاء لا يتخلون أبدا عن مسئولياتهم في التـــدريس، وتزويـــد طلابهـــم بالقائمة المطلوبة من أعمالهم، وتصحيحها حين يقتضي الأمر. إنه تدريس جديـــد لمعلم جديد يمكن الطلاب من تنمية القدرة الذاتية والثقة بالنفس، كما أنه يحررها من حالة القهر التي يتعرضون لها.

إن مهمة التدريس قبل أي اعتبار آخر مسئولية مهنية تتطلـــب الجديـــة الفكرية الدائمة، وتحفيز دوافع التطلع المعرفي، والقـــدرة علـــى الحـــب وعلـــى الإبداع وعلى الكفاءة العلمية والابتعاد عن الاختزال العلمي، ويتطلب التـــدريس كذلك الكفاح من أجل الحرية، والتي بدونها تخلو مهنة التدريس من كل معنـــى. إن التدريس مهنة تتطلب مهمة محددة وحماسة معينة ومتطلبات خاصـــة للقيـــام بها، وهي أشمل وأبعد من الرعاية الوالدية المدللة. أن مشكلات التدريس تنطوي على مهارات تعليم التعلم، والتعليم بدوره يتطلب الولع بأن نعلم، وهو ما يـــدعو

إلى ممارسة البحث الممتع عن المعرفة، وهي مهمة ليست يسيرة، وعليه فإن من يمارس مهنة التدريس يجب عليه أن يتصف بالجرأة والتي تعني النـضال مـن أجل قيم العدل ووضوح الفكر في دفاعهم عن الحاجة إلـى تـوفير الظـروف الملائمة للتعليم والتعلم في إطار المتعة والجدية معا.

إننا في الدول العربية في حاجة إلى مدرسة منفتحة غير منغلقة، يحـافظ المعلمون فيها على التزامهم بالحرية، ورغبتهم في الإبداع مما يقتـضيه تحمـل مسئولياتهم كمعلمين مهنيين، وعليهم تقديم واجب القدوة لطلابهـم مـن خـلال السعي بكل عزة وحيوية إلى رفـض الغـرور والاسـتعلاء والإرادة المطلقـة لإداريي المدرسة، الذين يزعمون أنهم يتبعون التوجيهات الجديـدة فـي الإدارة، ومن خلال المعلم النموذج والقدوة لقيم الديمقراطية، الأمر الذي يتطلب التـدريب المستمر الذي يعتمد على الخبرة والتجربة الحية لذلك التوتر الجدلي بين النظرية والممارسة العملية الفعالة التي تتم في إطار نظرية حديثة تقوم على علـم الإدارة وعلم التربية معا، وفي إطار برنامج عمل له أهدافه وله تقييمه المـستمر الـذي يعطي التغذية المرتجعة التي تعدل وتطور الأداء التربوي والتعليمـي وتطـور السياق الذي تتم فيه الممارسة. إننا في حاجة أيضا إلى الدور الحيـوي لكليـات إعداد المعلمين ونقابات المعلمين في السعي المستمر داخل الكلية الجامعية وفـي أثناء ممارسة المعلم لعمله بعد ذلك لإعداد المعلـم إعـداداً متجـددا مـستنيرا، واضعين نصب أعيننا الإيمان بقدرات المعلمين ورغبتهم في الـتعلم، وشـوقهم الدائم نحو الانفتاح على مصادر التعلم، والثقة بإمكاناتهم في أن يبدعوا كل جديد في أدوارهم وأعمالهم، وأنهم مفكرون ناقدون ومغامرون مبـدعون ذوو رؤيـة سياسية واضحة، يعشقون الحرية ويرفضون التسلط، إنهم مسئولون أمام الله ثـم ضمائرهم وهم في فصولهم مع طلابهم، فإذا أحسوا بالضبط والمراقبة المستمرة يفقدون قدرتهم على الاندماج والمعايشة والنقد والإبداع، ويصير وجودهم عدما.

إن المعلم الجديد لا يبحث عن استجلاء قضايا الدراسة والقراءة والملاحظة وعلاقتها بالأشياء والموضوعات لمجرد المعرفة البحتة، بل للتطبيق ولمزيد من الوعي والنقد، إنه لتحقيق نشاط ناقد مبدع متجدد دائما ولتحقيق خبرة إبداعية حول الفهم والتواصل الشامل، واستيعاب ما يحدث في حياتنا اليومية في إطار المغامرة والمخاطرة التي هي لزوم التعلم إذ بغير ذلك لا يتحقق الإبداع والابتكار لدى المتعلمين. إن دور المعلم الجديد بالغ الأهمية في حركة المجتمع، وأول ما يتصف به هو التواضع الذي يتطلب الشجاعة والثقة بالنفس واحترام الذات واحترام الآخر والتواضع يجعل المعلم مؤمنا بأنه لا يوجد إنسان يعرف كل شيء، ويجعله يستمع باحترام إلى أولئك الذين يحكم عليهم بأنهم أدنى من كفاياته ويجعل التواضع المعلم مطمئنا هادئا، وثاني ما يتصف به المعلم الجديد هو الحب الذي يمتد إلى التدريس وإلى الطلاب، هو حب الكفاح عند من يؤمنون بأنه واجب في مواقف التعليم والتعلم، وحب العمل وحب الحياة بكل ما فيها ومن فيها. وثالث ما يتصف به المعلم التقدمي هو الشجاعة الأدبية وهي في ذاتها انتصار على مشاعر الخوف وضبط مشاعر الخوف تحقيقها للأهداف في ثقة واطمئنان. ورابع ما يتصف به المعلم هو التسامح الذي يعلمنا كيف نعيش مع من يختلف معنا ونحترمه حتى نتسق مع وجودنا وخيارنا السياسي الديمقراطي، باعتباره مبدأ من مبادئ الديمقراطية، والتسامح يتطلب الاحترام والنظام والأخلاق. وخامس ما يتصف به المعلم التقدمي القدرة على الحسم والقلق المهني وبهجة العيش وكلها صفات تحقق معلما جديدا قادرا على اتخاذ القرارات في أثناء عمله، وهو يصنع تقييما دقيقا ومقارنة موضوعية بين مختلف البدائل وتفضيل أحدها عند اتخاذ القرار إنه لا يمكن للمعلم المنفتح أن يطمئن إلى سلامة أعماله. إذ لم يكن على وعي بمداخل دعمها؛ بالأساليب العلمية، على دراية ووعي بما يفعله، ولماذا ولأي هدف ينشد.

إن ما يجعلنا نتعلم من أجل الأمل في مجتمع جديد هو الإيمان بحقوق المعلم: حق التمتع بالحرية في التدريس، وحق التعبير عن آرائه، وحق ظروف أفضل لممارسة أعماله التربوية والتعليمية، وحق الحفاظ على الاتساق الفكري دون ضغوط، وحق نقد السلطات دون خوف أو عقاب، مما يستلزم واجب النقد المخلص الموضوعي، وحق المسئولية والجدية، وكلها حقوق للمعلم، يجب أن يصونها المجتمع، ويعترف له بها قولاً وفعلاً. إن التعاقد الذي لا يجب أن يفتقد بين المعلم والمتعلم هو الالتزام المستمر بالعدل والحرية والحقوق الفردية، وأن يشعر الطلاب بفضل المعلم من أجل الانطلاق، واحترام المتعلمين، وإدراك أحوالهم الواقعية داخل مجتمعاتهم والظروف والأحوال التي تشكل حياتهم. وهذا التوجه إلى المعلم يساعده في معرفة طرق تفكير المتعلمين، وصعوبات التعلم لديهم. وعلى المعلم أن يتحدث مع المتعلمين في كل شيء علمي مقدماً شهادته ورأيه في إطار الحوار والتناقش مع التأكيد على قيم الوضوح والحكمة والتنظيم. إن مهمة المعلم ليست مقصورة على تحقيق أهداف المناهج الدراسية بأمانة وحب، بل غرس الأمل والحديث عن الأحلام والمشاعر التي تصلهم بها، حيث يصبح التعليم للتحرر، وأن تكون قراءة الكلمة مدخلاً لقراءة العالم. وأن يدركوا أن الأمة لا تحقق ذاتها دون أن تغامر بمشاعرها من أجل التجديد المتواصل لذاتها، وأن تكون بالتربية وخلق الإبداع لا لخنق الإبداع.

إن العلاقة بين المعلمين والمتعلمين علاقة إنسانية تعكس معتقدات المعلمين حول مفاهيم السلطة والحرية وفلسفة التربية في الألفية الثالثة، تلك العلاقة تتضمن أسئلة متجددة حول عمليات التعليم والتعلم، وصناعة منتج تعليمي جديد، وحول فضائل وأنشطة المعلم والهوية الثقافية للمتعلم، والاحترام الذي يستحقه. إن المعلم التقدمي المتطور الذي يحول المفاهيم الكوكبية إلى مهارات عملية وعلمية وسلوك يمارس. إنه لابد من علاقة متسقة بين ما يقول المعلم وما يفعل، حتى لا يتعرضوا للمفارقة بين ما يقال لهم، وما يشاهدونه في الواقع

فيعيشون حالة من التمرد على المدرسة والمجتمع. إن ما يتم تحقيقه بالفعل يظل العامل الأقوى والأبقى أثراً لأن تأثيره مباشر، ولأن هناك خصالاً من النـضال الأخلاقي، فعلاقة المعلم بالمتعلم علاقة الاحتـرام المتبـادل، وإدراك لأحـوال المتعلمين داخل مجتمعهم، وللظروف والأحوال التي تشكل حياتهم حتـى يجـد السبيل إلى تعرف طرائق تفكيره تلاميذه، ليجد السبيل إلى الطرائـق والأنـشطة التعليمية التعلمية، وإدارة الفصل، واستخدام النظام والضبط في الدراسة.

المعلمون قاطرة التطوير والتنوير إنهم ليسوا مجرد معلمين متخصصين فحسب، بل مناضلون سياسيون، إنهم يدرسون المواد الدراسية المختلفة بحكمـة واقتدار بهدف التغلب على مظاهر الظلم الاجتماعي، والبحث عن الأمـل فـي اليوتوبيا والأحلام، وستكون مواقفهم المعلنة أكثر فاعلية كلما قاموا بتوضـيحها وتجسيدها موضوعيا للمتعلمين. والمتوقع أنه بمجـرد إعـلان المعلمـين عـن مواقفهم يبدأ المتعلمون أنفسهم في عمل الشيء نفسه. المعلم التقـدمي عليـه أن يربي تلاميذه على الصراحة والديمقراطية والحرية، وأن يـدربهم علـى حـق الفضول وحب الاستطلاع وحق السؤال وحق الاختلاف وحق النقد. وهـذا هـو نوع الحوار الذي نتطلبه في مدارسنا وجامعاتنا، بل من حق المتعلم أن يشك فيما يقوله المعلم وله الحق في أن يصرح بهذا الشك علانية وعلى المعلم أن يكـون ملتزما بخطابه متبادلا الاحترام مع المتعلمين حتى لو لم تلتق أفكاره مع المتعلم.

العلاقة بين المعلمين والمتعلمين علاقة معقدة وأساسية وصـعبة، تـدور حول ما يجب أن نفكر فيه دائما، وأن تكون عادة التقيـيم جـزءا مـن عمليـة التدريس بأن نقيم أنفسنا ذاتيا معلمين ومتعلمين في الوقت ذاته. ونفرغ أنفسنا في بعض الأوقات للممارسة التحليل النقدي للغة الخطاب والممارسة، ونعلم أنفـسنا كمعلمين ومتعلمين تسجيل الحقائق والاتجاهات المرتبطة بما نقول ومـا نفعـل. والتسجيل يعني أن نلاحظ وأن نقارن وأن نختار وأن نقيم العلاقـات، إن علـى الجميع أن يكتبوا الملاحظات والمواقف التي واجهتهم وأنواع التحـدي، بتـدرب

عليها المتعلمون بقطع النظر عن أعمارهم، ويتدرب عليها المعلمون بقطع النظر عن خبراتهم ومعاهدهم التي تخرجوا فيها، ويتدربون بعد ذلك على مفاهيم ضرورية هي: كيف يرى المتعلمون مدرسيهم؟ وما نوع المدرسة التي يفضلون أن يتعلموا فيها، وكيف يرون أنفسهم؟ المتعلمون لا يريدون جوا تعليميا غير منظم، ويرفضون القرارات التعسفية، بل علاقة ديمقراطية قائمة على الاحترام المتبادل. هم يرفضون الطاعة من قبل السلطة ويرفضون عدم المسئولية في جو من التسيب والتهاون.

إن على المعلمين أن ينتقلوا من التحدث إلى المتعلمين إلى الحديث معهم كمصدر سلطة ويوجههم إلى ما يجب عمله، واضعا حدودا دونها يفتقد المتعلمون حريتهم ذاتها في إطار لا يحكمه القانون، بل تحكمه الملاءمة للخيارات السياسية للمعلم. إن التعليم عملية سياسية على المعلمين أن يمارسوها وأن يعيشوها مع مقتضياتها، من حيث الصيغة الديمقراطية والانفتاح من أجل الحرية، واضعين الضوابط المناسبة لتنمية الشخصية الديمقراطية وتحرير طاقات المتعلمين. إن المعلمين التقدميين يعلمون أن الحوار لا يرتكز على المحتوى المراد تعليمه فحسب، بل يدور حول الحياة نفسها، إذا أريد له أن يكون حوارا سليما، لا من حيث الصحة وصواب المفاهيم، أو من حيث بيئة التعلم، بل إن ذلك المحتوى يهيئ مناخا مفتوحا وحرا في بيئة التعليم والتعلم. إن تحدث المعلم إلى ومع الطلاب نشاط ليس فيه ادعاء أو زيف لكنه أسلوب إيجابي للمعلمين الديمقراطيين حتى يسهموا في إعداد الإنسان المسئول الناقد المشارك الذي نحن في أشد الحاجة إليه لبناء دولة تمتلك مقومات الديمقراطية، ذلك أنه لن تكتمل الديمقراطية دون تحقيق المدرسة الديمقراطية. وفي هذه المدرسة يوجد المدرسون الذين يتحدثون إلى ومع المتعلمين، ويستمعون إليهم مهما كانت أفكارهم أو أعمارهم، وذلك أن القضية الأساسية هنا هي حق المتعلم في صوت يسمع دونما إعاقة حقه في الكلام وفي خطابه النقدي، وأن يشارك في معركة

الدفاع عن هذا الحق الذي هو في الأساس حقه في العمل، ذلك أنـــه إذا كانـــت حرية المتعلمين في الفصل تحتاج إلى حدود حتى لا تضيع وسط الفوضى، فإنـــه بالتالي للمعلم صوت يحتاج إلى حدود حتى لا يضيع وسط الفوضى، ومـــن ثـــم فإن صوت المعلم والمتعلمين يحتاج إلى حدود أخلاقية حتى لا يتحول الأمر إلى صور من العبث، وكما أنه لا أخلاقي أن نـــسكت أصـــواتا كمعلمـــين، فإنـــه لا أخلاقي بالقدر نفسه أن نستخدم الصوت لتزييف الحقائق أو لنكذب أو لنخـــدع أو لنشوه. إن حق المعلم لا يمكن أن يكون بلا حدود ليقول ما يفهمه عن هذا العالم وعن الآخرين، لأنه من الضروري أن تصبح المدرسة مكانا يجمـــع ويحتـــضن مجموعة من التوجهات الديمقراطية، أهمها الاستماع إلى الآخرين لـــيس علـــى سبيل التفضل والمن، ولكن على سبيل الواجب والاحترام والتسامح في احتـــرام قرارات الأغلبية، بحيث لا تحرم أي فرد يختلف معها في الرأي حق التعبير عن اختلافه، ومنها الرغبة في التساؤل والنقد والحوار واحترام الموضوعات العامـــة التي لا ينبغي أن تعامل معاملة خاصة فتفقد قيمتها، كما أنه يمكن إضافة عنصر المناقشة في الحياة التعليمية السياسية للمدرسة، بحيث يتم من وقت لآخر مناقشة مثل هذه القضايا وآثارها في صناعة المنتج التعليمي. إنه لا يـــستطيع أحـــد أن يبني ديمقراطية جادة تغير الهياكل الاجتماعية وسياسات الإنتاج والتنمية وإعـــادة تشكيل مصادر القوة، وإشاعة العدل بين الناس، والقضاء على الظلم دون العمـــل المسبق لمواجهة ذلك من تصحيح الأوضاع مـــن أجـــل الالتـــزام بالأفـــضليات الديمقراطية والمعايير الأخلاقية.

إن مدارسنا يجب أن تدرب معلميها على إعلاء قـــيم وســـلوك الحريـــة والديمقراطية وحق الاختلاف في الرأي، كما أن علينا أن ندرك أن أي حلـــم لا يمكن تحقيقه بالكلمات المثالية، وإنما يتم ذلك بالتأمل، والمحك هو مـــا يجـــسده القول فيما نفعله، ومن ثم فإن ما يقال لا يتعارض مع ما نفعل، لأن ذلك الفعـــل

هو الذي يؤكد صدق القول، إن المعلمين في حاجة إلى التدريب على نزاهة المناقشات التي تستند إلى الحقيقة والواقع والمنطق.

إننا لسنا نتاج وراثتنا فحسب، ولا محصلة ما نكتسبه فحسب، وإنما نتكون من تلك العلاقة الدينامية بين ما نرثه وما نكتسبه، وعليه فإن التعليم والبحث الذي يرتبط بهما عملية التدريس والمعرفة لا تتنازل بدورها عن حالة الحرية التي لا تعتبر منحة للمعلم وللمتعلم، بل إنها مسألة ضرورية لا يمكن الاستغناء عنها في صناعة المتعلمين والمعلمين. إنه لا يكفي أن يكون المعلم إنسانا سياسيا، بل ضرورة تمتعه بالكفاءة العلمية المطردة والتي تقتضي أن يتعرف المعلم واقع حياة طلابه وثقافتهم ولغتهم وأساليب تخاطبهم حتى تتضح لديه عاداتهم ومعتقداتهم ورغباتهم. والواقع التدريسي التحضري لإعداد المعلم لا يمكن إدراكه في إطار التفكير النظري، بل في معية الخبرات العملية الميدانية بأحوال المتعلمين أي أن عليه أن يجمع في تكوينه كمعلم تقدمي السياق النظري والسياق الواقعي لأن التدريس لا علاقة له بالممارسة الميكانيكية، بل هو مزيج من السياقات الواقعية المادية والنظرية الفكرية معا.

إن إعداد المعلمين من خلال التدريب على التأمل النقدي لظروف الإطار الثقافي وظروف العمل وأنواع القيم لهو أمر لا يمكن الاستغناء عنه، لأننا يجب أن نتأمل في تأثير الصعوبات الاقتصادية علينا وعلى تعليمنا كما وكيفا، بل على نمو قدراتنا كمعلمين على التعليم. ورسم الإطار اللازم لتكوين المعلم من حيث المهام والمحاور التي تؤلف بين الممارسة والنظرية.

ثانيا: مفاهيم إعداد المعلم:

الأدب التربوي في موضوع الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم يشير إلى أنه يمكن أن تتحدد هذه الاتجاهات فيما يلي:

- الاتجاه نحو التدقيق في اختيار وانتقاء معلم المستقبل، حيث إن العصر الذي نعيشه يتسم بتسارع التغير فإن الوظيفة الرئيسة للتعليم ستتجه نحو تنمية القدرة على التكيف مع التغير المستمر وبالتالي يتولى المعلم هذه المهمة ومن ثم فعليه أن يكون قادرا على التغيير ويتواكب مع هذا التسارع بل ويقوده ويوجهه، ولكي يحدث ذلك كان لابد أن يشغل مهنة التعليم عن قناعة ورضا فهو المنفذ والمرشد والموجه والمجدد، فالبداية الصحيحة لتطوير إعداد المعلم يتمثل في انتقاء الطالب الذي ستقدم له برامج الإعداد التي تهدف إلى تأهيل هذا الطالب، ليكون معلما وقدوة.
- الاتجاه نحو توحيد جميع النظم المتعلقة بالمعلم وهي: نظام القبول، ونظام الإعداد، ونظام التهيئة للممارسة العملية، ونظام التدريب، ونظام التعليم المستمر مدى الحياة المهنية للمعلم، في نظام واحد هو "نظام تربية المعلم" تشكل هذه النظم مراحل فيه.
- الاتجاه نحو الربط بين نظام تربية المعلم والبحوث التربوية، فالبحوث التربوية جزء لا يتجزأ من تربية المعلم وتطبيق نتائجها أساس تطوير هذه التربية، لذا ينبغي أن يدرس المعلم في مرحلة إعداد مناهج البحث وأدواته، وأن يطبق ما درسه في مواقف واقعية، وأن يكون التدريب عمليا على البحث جزءا أساسيا من برامج تدريبه، وأن يكون البحث من الممارسات المستمرة للمعلم أثناء عمله.
- الاتجاه نحو تطبيق نظام تربية المعلم لأسلوب النظم في التطبيقات التطويرية فيه، وتأثره بهذا الأسلوب على وجه العموم، في مجال توثيق الصلة بين النظرية والتطبيق والاهتمام بالتغذية العائدة من مدخلات تربية المعلم.

- الاتجاه نحو تهيئة برامج تربية المعلم الطالب المعلم للتوجيه الـذاتي والاعتماد على النفس، والدافعية الذاتية، والعمل الجماعي والـتمكن من تسهيل التعليم وتنظيمه.
- الاتجاه نحو تكامل جوانب تربية المعلم ومجالاتـه بمعنـى تكامـل الإعداد الثقافي والتخصصي والمهني تحت مظلة المتطلبات المهنيـة لتربية المعلم، وتمهين تدريس مختلف المقررات في منـاهج تربيـة المعلم، وذلك بمراعاة الأصول التربوية لتدريسها، ومراعاة ذلك في تدريبه أيضا.
- الاتجاه نحو النظرة إلى برامج إعداد المعلم من حيث كونها استثماراً للطاقة البشرية مما يكسبها بعض السمات منها:

- العناية الخاصة بالتفاعل داخل حجرة الدراسة للوصول بالتفاعل إلى الحد الأقصى من الإنتاجية.
- الاهتمام بتكوين شخصية المتعلم وتنمية تفكيره وثقتـه فـي نفـسه وقدرته على حل المشكلات، واستخدام الأسـلوب العلمـي للتفكيـر والتعلم الذاتي.
- التركيز على فهم عملية التعلم وتنظيم مصادرها وتقويمها وتشخيص ضعفها وعلاجها.
- العناية الخاصة بالتربية الابتكارية وهي تعني باستقراء ما يمكـن أن يحدث وتقدير المتغيرات التي تتعلق به، وتصور النمط الحيوي الذي يتعلق بهذه المتغيرات.
- الاستشراق العام لمشكلات الحياة المعاصرة والتفاعل الإيجابي معها.
- تقديم مقررات تواكب العصر.
- العناية بمهارات التعليم الفردي والجمعي ومع الفريق.

- التركيز على التطبيق الميداني وتكوين المهارات العلمية، وتطوير العمل في حجرة الدراسة.
- التحكم النوعي في برامج تربية المعلم للتأكيد من أنها تربي المعلم المطلوب.

- الاتجاه نحو تزويد برامج تربية المعلم في ظل طبيعة هذا العصر بالآتي:

  - فتح خبرات عقلية بأسلوب مبدع.
  - معايشة الغموض والتعقيد والتعارض.
  - الانفتاح على الأساليب الجديدة وتقبلها.
  - الحساسية والمبادأة والإصرار.

- الاتجاه نحو تربية المعلم "تربية تنبؤية" تعتمد في جوهرها على الأسلوب العلمي وحل المشكلات، وذلك من منطلق أن الشخص الذي يفكر لا ينتظر ظهور المشكلة أو القضية تبعا للظروف ولكنه يحس ويشعر بها ويكون لديه الدافع والإحساس بها والعمل على إيجاد حلول لها ويتصف سلوك الطلاب أثناء التعلم وحل المشكلات في المهارات الآتية: مهارات جمع المعلومات، مهارات استخدام المعلومات، مهارات الوصول إلى الحل.
- الاتجاه نحو إيجاد أساليب جديدة في تربية المعلم، حيث ساعدت التقنية على إيجاد أساليب جديدة في تربية المعلم مثل التعليم المصغر، والتفاعل اللفظي، وأسلوب الكفايات، والتعلم عن بعد.
- الاتجاه نحو نظام العولمة والذي اختلف في ظله دور المعلم مع اختلاف أهداف التربية من نقل المعرفة إلى تنمية المهارات الأساسية واكتساب الطلاب القدرة على التعلم الذاتي وأن يتميز المعلم بالقدرة على التطور والنمو والإبداع والتفكير الخلاق، وبذلك

يمكن التطور في عالم يتميز بالتغيرات المتلاحقة، وحتـــى يتوافــق إعداد المعلم مع اتجاهات النظام الجديد ويؤدي المعلمــون مهـــامهم على وجه أفضل:

- يجب العمل على زيادة محتوى مناهج الإعداد التخصصية والمهنيـــة والثقافية وتطويرها بحيث تصبح أكثر عمقا واتساعا وكفايـــة إلـــى جانب تضمين هذه المناهج قدرا أكبر من المعرفة ومـــن المجـــالات المرتبطة بتخصص المعلم وتضمينها مقررات تكنولوجيا المعلومات.
- ضرورة تطوير طرق التدريس بكليات التربية حتى لا تقتصر علـــى طريقة المحاضرة والتلقين السائدة بل تعتمد على أساليب يتعود عليها الطالب في كليات التربية حتى يمكن استخدامها في حياتهم العمليـــة مثل أسلوب توجيه الطلاب نحو جمع المعلومات مـــن مـــصادرها، وأسلوب البحث عن الحقائق والقوانين في تفـــسير ظـــواهر أخـــرى وبذلك يتدرب على كشف العلاقات وجمع البيانات وتحليلها وأسلوب حل المشكلات وتسليح طلاب كليات التربية بالمهارات البحثية حتـــى يتمكنوا من القيام بالأبحاث والدراسات بعد تخرجهم ومـــن مـــساعدة تلاميذهم على القيام بها.
- التعرف على أساليب التعامل مع تكنولوجيا العصر والإفادة منها مما يستدعي إضافة مقرر جديد إلى مقـــررات إعـــداد المعلمـــين عـــن الحاسبات الآلية والتكنولوجيا يهتم بتعريف الطلاب على تكنولوجيـــا المعلومات والاتصالات مع الإلمام بأساليب استخدامها في عمليتـــي التعليم والتعلم ومعرفة كافية بالبرمجة والقدرة على اختيار وتـــصميم البرمجيات التعليمية واستخدامها في تدريس مادة التخصص.

- الاتجاه نحو تغير وظائف المعلم في ظل ثورة التقنية التي تـــسود هـــذا العصر ومنها انتقال التركيز في عمل المعلم من عرض المعلومات إلـــى

التقويم، والمتابعة، والتشخيص، والعلاج، وحل المشكلات، ومن ثم فــإن برامج تربية المعلم ينبغي أن تواكب هذا التغير، لإعداد المعلــم الــذي يعرف كيف يكسب الطلاب مهــارات اســتخدام وتطبيــق التكنولوجيــا الجديدة، وأساليب التفكير والإبداع والملم بعلــوم المــستقبل وتحــديات الحاضر والمستقبل، والذي يدعو للحوار ويطلق طاقات المتعلمين ويأخذ بأيديهم ويضعهم على الطريق الصحيح، ليكتــسبوا ويتعلمــوا ويبحثــوا ويحصلوا بأنفسهم على مكتشفات العلم الحديث، ويلفت أنظار طلابه إلى التطبيقات المرجوة، والغايــات المنــشودة، لمواكبــة التقــدم العلمــي والتكنولوجي، وتغير الدور التقليدي للطالب بحيث يتحول مــن مجــرد طالب سلبي يتمركز دوره في حفظ محتوى المادة العلمية إلــى طالــب إيجابي يحاور ويناقش ويعرض أفكاره بجرأة وحريــة وينتقــد الأفكــار القائمة ويعرض أفكار بديلة ويتفاعل مع تكنولوجيا العــصر ويــستخدم الحاسب.

- ظهور الاتجاه إلى تغيير المادة الدراسية مادة التخصص بحيــث يكــون تعليما مهنيا، وذلك لتضييق الفجــوة بــين المتخصــصين فــي المــادة والمتخصصين في الإعداد المهني للمعلم، بحيث يراعــى فــي تــدريس التخصص الأصول التربوية، لتدريسها من حيــث الأهــداف وطــرق التدريس والوسائل التعليمية وطرق التقويم وارتباط المقررات الدراســية ببعض الأنشطة والخبرات العملية التي تسهم في فهم الطالب المتعمق لما يقدم له من معرفة وظيفية.
- أصبح التعليم عملية اجتماعية تهم المجتمع كله ولــيس القــائمون علــى التعليم فقط مما أدى إلى أن اتخاذ القرار بالنسبة لتربية المعلم لــم تعــد قاصرة على المتخصصين في التعليم فقط بل امتد إلــى عامــة النــاس،

والقيادات في المجتمع، والهيئات المهنية، والمؤسسات الإنتاجيــة التــي تتطلع إلى عناصر مؤهلة، ورجال الأعمال والحكم.

- في ظل الاتجاه نحو "التربية للجميع" فإن توفير الفرص التعليمية للجميع مرهون بتوفير المعلم لجميع الفئات العمرية والثقافية والعقلية، ولذا فــإن برامج إعداد المعلم تولي عناية خاصة بإعداد المدرسين المتفوقين مــن حيث كون هذا استثمارا لطاقاتهم الفكرية، وأيضا العناية ببرامج إعــداد معلمي الفئات الخاصة (المعاقون ــ بطيئو التعلم) بهدف رفــع مــستوى إسهامهم في الحياة خدمة لأنفسهم وتخفيفا عن المجتمع.
- الاتجاه إلى تحويل المحاضرة الجامعية إلى مواقف تعليمية مثل المدارس العامة، وذلك عن طريق خلق بيئة تعليمية مصطنعة ومهيــأة بطريقــة توحي للطالب المعلم بأنه يعمل في ظروف قريبة الشبه لما سيواجهه في المواقف التعليمية بعد التخرج، ومن أهم أساليب هذا الاتجــاه الخبــرات المعملية الإكلينيكية أسلوبا المحاكاة، والتدريس المصغر، ولقــد أثبتــت البحوث تفوقها على الأسلوب التقليدي للتربية الميدانية ويساعد الطالــب على استيعاب الإطار النظري للتدريس.
- ويعتمد أسلوب المحاكاة Simulation على مشاهدة الطلبــة المعلمــين نماذج تدريسية مباشرة، أو مسجلة لمعلمين على كفاءة عالية، ثــم يقــوم الطلبة بالتناوب بمحاكاة ونمذجة هؤلاء المعلمين ثم يتم التعليــق علــى المواقف، ويتخلل المشاهدة (في حالة الأشرطة المسجلة) وقفــات ناقــدة للموقف، تظهر فيها تساؤلات مثل "ماذا سنفعل في مثل هذا الموقف؟".
- أما التدريس المصغر Micro – Teaching هو مثال مصغر لتــدريس واقعي يستغرق عادة من ٣٠ – ١٠ دقيقة ويضم ما بــين أربعــة إلــى عشرة تلاميذ وجلسة التدريس المصغر تماثل حصة الفصل العادية مــن جميع الجوانب فيما عدا كل من الطول الزمني وعدد التلاميذ وتعتمد هذه

الطريقة على الخطوات التالية: إعداد ــ تدريس ــ ملاحظة ونقد ــ إعادة تخطيط ــ إعادة تدريس ــ إعادة ملاحظة ونقد.

- يقوم الطالب المعلم بالتخطيط لأحد الدروس ويقوم بتنفيذ درس قصير يعرض فيه المهارة المستهدفة أمام زملائه، حيث يتم تسجيل الموقف على شريط فيديو، ويقوم خلال ذلك المشرف والطلبة المعلمون بتسجيل ملاحظاتهم حول أداء زميلهم وعقب انتهاء الموقف يقوم الطالب المعلم مع زملائه بمشاهدة شريط الفيديو، ويقومون بتقديم التغذية الراجعة والتقويم الذاتي حول السلوك التدريسي للطالب المعلم فيما يتعلق بالمهارة المستهدفة، ويتناوب باقي الزملاء في التدريب على المهارة التدريسية المستهدفة بنفس الأسلوب.
- الاتجاه نحو إعداد المعلم على أساس الأداءات، حيث إن ممارسة التعليم نشاط مهني مما يتطلب تدريبا متخصصا تحت إشراف وتوجيه أهل المهنة، وذلك من خلال معلم الامتياز الذي يتكون في المدرسة لمدة عام قبل تعيينه رسميا في المدارس، ويؤكد برنامج إعداد المعلم القائم على مفهوم التمكن من الأداء على مختلف الخبرات المعملية والميدانية داخل مؤسسة الإعداد أو في التدريب الميداني وتشمل هذه الخبرات مختلف المعارف والقدرات والمهارات والمهام المطلوب أداؤها من الطالب المعلم، كما تشمل معايير الأداء الدالة على درجة التمكن من أدائها دليلا كافيا لقدرته على القيام بها وبأدائه مجموع المهارات التي تتضمنها هذه الخبرات يصبح متمكنا من عمله وقادرا على أداء ما تتطلبه مهنته بدرجة عالية من الجودة والكفاءة.

أسلوب الإعداد القائم على الكفايات التعليمية Performance Based Teacher education أو الأسلوب القائم على التمكن من الأداء Competence based teacher يمثل هذه الاتجاه تحولا مهما في فلسفة

تكوين وتربية المعلم حيث إنه يعكس واقع ما يفعله المعلم حقيقة وما ينبغـــي أن يفعله طبقا لأعلى المستويات في مجاله ويستمد هــذا الأســلوب فلــسفته مــن المدرسة السلوكية، ويقوم على تحليل عمل المعلم أو ترجمة أدواره المختلفة إلى مجموعة كبيرة من المهارات أو السلوكيات أو الأداءات التــي يتطلبهــا عمــل المعلم ثم وضع برنامج تعليمي يضمن تمكن الفــرد مــن هــذه المهــارات أو الكفاءات، كما يتطلب البرنامج أيضا وضع معايير لقياس مدى التمكن من الأداء بحيث يمكن التقويم بناء على أساسها والانتقال من إتقان مهارة أخــرى، ولقــد وضعت قوائم عديدة لهذه المهارات.

ويمكن توضيح خصائص تربية المعلم على أساس الكفايات في أنها:

- تعتمد على تحديد أهداف ســلوكية فــي صــورة إجرائيــة يمكــن ملاحظتها.
- تقويم الأداء بناء على مجموعة من المعايير.
- تعتمد على علم النفس السلوكي.
- تستفيد من التقنية في تفريد التعلم.
- تستفيد من أسلوب النظم في الارتباط القوي بين النظرية والتطبيــق وفي استخدام التغذية العائدة في تطويره.

وتوفر برامج إعداد المعلم القائمة على الكفايات فرصا للتعلم المفرد، حيث يتيح البرنامج للطالب المعلم الفرصة لاختيار أهداف وأنــشطة تعليمية ذات ارتباط شخصي، ويتيح له متابعة أنماط مــن الأنــشطة بتوجيه شخصي، وبالسرعة التي تتناسب معه وعلى أساس مــستقل كما يتيح له الحصول على التغذية الراجعة الفردية حول مدى تقدمه واكتسابه لهذه الكفايات وبذلك يؤكد برنامج إعداد المعلم على مبــدأ المسئولية، حيث يعرف الطالب مسبقا الكفايات التعليمية والمعــايير لتحقيقها وتقبل المسئولية ويتوقع أن يحاسب عليها، ومــن العيــوب

التي تؤخذ على هذا الاتجاه تتعلق معظمها بميكنة عملية التعليم وتجاهل الجوانب الإنسانية للمتعلم.

- من أهم الاتجاهات الحديثة في عملية التعليم والتعلم وبرامج إعداد المعلم التعلم الذاتي، والتعلم المستمر، والتعلم مدى الحياة، والتعلم الفردي، والتعلم الجماعي، والتعلم التعاوني، والتعلم بالفريق، وتقنيات ارتياد المكتبة الحديثة، ومهارات البحث التربوي، وفي ظل هذه المبادئ والآليات يتحول التعليم الجامعي إلى ثقافة يسهم الطالب بنفسه في اكتسابها بجهده الخاص وحسب قدراته الشخصية مما يضمن تملكه مهارات التعلم المستمر الذي يمتد معه في حياته، وفي ضوء هذا الاتجاه ينبغي:

- التحرر من النظر إلى الكتاب والمذكرات الجامعية كمصدر وحيد للمعرفة وتزويد الطلاب في كل مقرر بقائمة للقراءات التي يلزم اطلاع الطالب عليها وكذلك المراجع التي تسد حاجة الطالب في التوسع في المادة.
- ترك أجزاء من المقرر الدراسي يكفل الطالب بنفسه بدراسته ويمتحن فيه، ويقتصر دور أستاذ الجامعة على الإرشاد والتوجيه.
- تدريب الطلاب على استخدام القواميس والموسوعات وأمهات الكتب التي قد يحتاج دوما إلى الاستعانة بها.
- تطوير طرق وأساليب التدريس والتحرر من المحاضرة كأسلوب وحيد لتوصيل المعرفة، وتوظيف الطرق الأخرى التي تعتمد على الحوار والمناقشة بما يسمح للطالب بتنمية قدراته الذاتية.
- ترجمة مفهوم التعليم المستمر في شكل خطط مستقبلية تستشرق الغد وتحدد المهارات اللازمة للأداء التربوي الجيد في مختلف برامج

إعداد المعلمين والتخصصات التي يتوقع أن يحتاجها المجتمع في المستقبل.

- وضع خطط للطلاب ذوي الإمكانات الخاصة، ومراعاة الفروق الفردية عند تدريس كل مقرر أو عند تقويمه.

- اتجاه مؤسسات إعداد المعلم نحو تنمية شخصية المعلم وقدراته وإمكاناته، لكي يتمكن من ممارسته العملية التربوية بفاعلية وتؤكد على نمط شخصيته وأساليب تفكيره وانفعالاته مع التركيز على تنمية قدراته وطاقاته الحيوية وذلك لما يتسم به العصر من تسارع التغير فإن الوظيفة الرئيسة للتعليم ستتجه نحو تنمية القدرة على التكيف مع التغيير المستمر وبالتالي يتولى المعلم هذه المهمة، ومن ثم فعليه بداية أن يكون قادرا على التغيير ويتواكب مع هذا التسارع بل ويقوده ويوجهه، لذا فقد أصبح من الأهمية بمكان ليس فقط تزويد المعلم بالمعلومات العلمية التي تمكنه من توصيل المادة العلمية لتلاميذه وإنما يتطلب الأمر كذلك الاهتمام به كشخصية من حيث سماته وقدراته واتجاهه نحو المهنة ودوافعه وحبه لها.

- اتجاه نحو إعداد المعلم المعتمد على المدرسة (School – based teacher education) أو التعليم المتمحور حول المدرسة (School centered training) وقد ظهر هذا الاتجاه لسد الفجوة بين الدراسة التربوية النظرية والتطبيق العملي، ويقوم هذا الاتجاه على أن يكون الإعداد المهني النظري معتمدا على التمرين الفعلي في المدرسة بما يجعل النظرية منطلقة من التطبيق، حيث يقضي الطالب المعلم أكبر وقت ممكن في المدرسة وأساليب العمل وحل مشكلاتها وفي أثناء ذلك يحصل على الأساس النظري للتعليم فيتعلم تدريجيا دوره كمعلم ومنظم للتعليم ومساعد لعملية التعليم.

- الاتجاه نحو وضع معايير للتدريس وتعليم المدرسين ولقد وضـــعت لتنمية تدريس يتسم بالتفكير والتأمل وليس مجرد اختيار المرشـــحين للالتحاق بالتدريس أو تركه، لأنها تفعل هذا بدمج المدرســـين فـــي التحليل الفردي والجمعي للتدريس وتأثيراته وفي اتخـــاذ القـــرارات المهنية أنها تقدم أدوارا جديدة للمدرسين تدمجهم على نحـــو أكثـــر عمقا في عمليات التقييم وتتصف المعايير بأنها:

- تقدم تصورا للتدريس يرتبط بتعلم التلميذ.
- يستخدم المعلم صيغا من التقييم القائم على الأداء مما يدفع المعلم إلى الاندماج في أنشطة تساعده على تقويم تأثيره في التلاميذ وأن يصقله على نحو نشط ويطور الممارسة مما يؤدي إلى نتائج مختلفة.

ويعبر عن المعايير للمعرفة الأساسية التدريسية، والمهارة التي ينبغي أن يكتسبها جميع المدرسين بعشرة مبادئ هي:

المبدأ (١): يتقن المدرس المفاهيم الرئيسة وأدوات البحث والاستقــصاء وبنيات العلوم والمواد الدراسية التي يدرسها، ويستطيع أن يعد خبـــرات للـــتعلم تجعل جوانب هذه المادة الدراسية ذات معنى للتلاميذ.

المبدأ (٢): يفهم المدرس كيف يتعلم الأطفال وكيف ينمون، وأن يستطيع أن يوفر فرص تعلم تساند نموهم العقلي والاجتماعي والشخصي.

المبدأ (٣): يفهم المدرس كيف يختلف التلاميذ في طـــرائقهم ومـــداخلهم للتعلم، وأن يوفر ويخلق الفرص التعليمية التي تلائم المتعلمين على اختلافهم.

المبدأ (٤): يفهم المدرس استراتيجيات تدريس متنوعـــة وأن يـــستخدمها لتساعد علي تنمية التفكير الناقد وحل المشكلات ومهارات الأداء.

المبدأ (٥): يستخدم المدرس فهمه لدافعية الفرض والجماعة ولـــسلوكها لخلق بيئة تعلم تشجع التفاعل الاجتماعي الإيجابي والاندماج النشط في التعلـــيم والدافعية النابعة من الذات.

المبدأ (٦): يستخدم المدرس معرفته بأساليب التواصل الفعالة اللفظية وغير اللفظية ووسائل الإعلام لتنمية البحث والاستقصاء النشط والتعاون والتفاعل المساند الداعم في حجرة الدراسة.

المبدأ (٧): يكون تخطيط المدرس للتعليم مستنداً إلى معرفته بالمادة الدراسية والتلاميذ والمجتمع المحلي وأهداف المنهج التعليمي.

المبدأ (٨): يفهم المدرس استراتيجيات التقييم النظامية وغير النظامية وأن يستخدمها لتقويم نمو المتعلم العقلي والاجتماعي والجسمي وليضمن استمراره.

المبدأ (٩): المدرس ممارس مفكر متأمل يقوم على نحو مستمر تأثير اختياراته وأفعاله على الآخرين (التلاميذ والآباء وأصحاب المهن الأخرى في بيئة التعلم). ويعمل على نحو نشط ويبحث عن الفرص لنموه مهنياً.

المبدأ (١٠): ينمي المدرس العلاقات مع زملائه في المدرسة ومع الآباء ومع المؤسسات الأخرى في المجتمع المحلي لمساندة تعليم التلاميذ وصالحهم ثم يلي هذا العمل تحديد معايير نوعية محددة إضافية لمجالات العلوم المختلفة والمواد الدراسية ولمستويات التمدرس.

ثالثا: تنمية التفكير:

نتيجة للانفجار العلمي والتكنولوجي، فقد أثر بشكل كبير في تطوير المواد التعليمية مما دفع بالمتخصصين إلى الاهتمام بطرائق التدريس، والسعي إلى تطويرها بما ينسجم وطبيعة هذا التطور الحاصل لإقدار الطلبة على مواكبة العصر (الأحمد ويوسف، ٢٠٠١).

إن استخدام استراتيجيات تعليمية فاعلة تكسب المتعلم تعلما مستمرا، وتسهم في إعداده للمستقبل، بحيث يصبح قادرا على الحصول على المعلومات المناسبة وتقييمها، وتطبيقها في المواقف العملية، واستخدامها في عمليات صنع

القرارات، وإصدار الأحكام، وحل مشكلات الحياة، والإسهام في الحد من ظاهرة الضعف اللغوي بعامة، والقراءة بخاصة (السليتي، ٢٠٠٥).

ويشير (الجمل، ٢٠٠٥)، إلى أن الدراسات والخبرات العملية قد أثبتت أن عمليات التفكير العليا ومهاراته تلقائيا لدى الطالب من خلال تعلمه المواد الدراسية بالطرق التقليدية، بل أن هذا يحد من نمو قدرات التفكير العليا، زيادة على أنه يعمل على قوقعة هذه القدرات في حدودها ومستوياتها الدنيا، وبخاصة القدرة على التذكر.

إن أهمية القدرة الإبداعية تتطلب مزيدا من الاهتمام في تدريسها، لاسيما أن واقع تدريسها يتسم بالضعف، وأن الممارسات التربوية في التدريس، لا تثير ولا تتحدى تفكير المتعلمين، فيكتفي المعلم بالنطق، وبيان المعاني، ويجب تضمين المناهج دروسا وأنشطة ووسائل، تنمي مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

ولما كانت الاستراتيجية التعليمية من الركائز التي يعتمد عليها في تدريب المتعلمين، فقد ظهرت استراتيجية فوق معرفية تعرف بـ (كورت) في ميدان التدريس، لتسهم في رقي التدريس، واستراتيجية (كورت) هي استراتيجية تعلم واسعة الاستخدام، وهي من الاستراتيجيات التي تفيد في التعلم، ومؤسس هذه الاستراتيجية هو العالم (إدوارد دي بونو)، وتعد هذه الاستراتيجية نموذجا فنيا فعالا للتفكير النشط أثناء التدريس، ولتنمية الفهم لدى المتعلمين، حيث تشتمل هذه الاستراتيجية على ستين وحدة تعليمية، تضم كل عشرة منها مجموعة واحدة، لتكون بذلك ستة وحدات لمهارات التفكير، وهذه الوحدات هي:

الوحدة الأولى: الاتساع، وفيها يجري تأكيد أهمية التفكير في موقف ما بطرق متعددة، ويهتم بتوسيع إدراك المتعلمين بجميع النتائج المترتبة على الطرق المختلفة التي تم توظيفها.

الوحدة الثانية: التنظيم، وفيها يجري الاهتمام ببعض العمليات التفكيرية الأساسية، وتنظيمها بغرض الاستخدام في المواقف المختلفة.

الوحدة الثالثة: التفاعل، وفيها يكون التركيز على القضايا المتعلقة بإثبات الأدلة والبراهين حول قضية ما، ومن ثم الحصول شيء مفيد من هذه العملية.

الوحدة الرابعة: الإبداع، وتهدف هذه الوحدة إلى التأكيد على أهمية توليد الأفكار، باستخدام استراتيجيات الإبداع.

الوحدة الخامسة: المعلومات والشعور، وفيها يجري الاهتمام وتأكيد المعلومات، والتركيز على المشاعر، والانفعالات التي تؤثر في التفكير.

الوحدة السادسة: الفعل، وفيها يتم تقديم معالجات للمشكلات المطروحة، وذلك بربط الاستراتيجيات التي تم توظيفها في الدروس السابقة.

والاستراتيجية المستندة لأدورد كورت لها معايير منها:

- الاستراتيجية بسيطة وعملية، ويمكن أن يستخدمها المعلمون في تمثيل مجموعة واسعة من الأساليب.
- لديها تصميم متوازن، وهذا يعني أن كل جزء فيها يمكن استخدامه، والاستفادة منه على انفراد، حتى لو لم يجر استخدام الأجزاء الأخرى، أو نسيانها.
- تمكن الطلبة أن يكونوا عاملا فاعلا في التفكير، عوضا عن العامل المتفاعل، وتنمي أيضا المهارات العملية التي تتطلبها الحياة الواقعية.
- يستمتع الطلبة بالدروس المعدة وفق هذه الاستراتيجية.

وتقوم استراتيجية الكورت على توسيع إدراك الطلبة بمهارات تساعدهم على النظر إلى جوانب الموقف، بما في ذلك العواقب المحتملة، والأهداف، والبدائل، ووجهات نظر الآخرين، كما يعلم الطلاب القيام بتوجيه أسئلة مقصودة، والبحث عن إجابات محددة، مهما كانت تلك الإجابات، وتساعد الطلبة في تنظيم أفكارهم، فلا ينتقلون بشكل عشوائي من نقطة إلى نقطة أخرى. وتوفر الأدوات

الخمس الأولى من كورت (٢) مهارات في تحديد معـــالم المــشكلة، والخمـــس الأخيرة تعلم الطلبة كيفية تطوير استراتيجيات لوضع الحلول للتوصل إلى حل.

إن الاستراتيجية المستندة إلى الكورت تهدف كغيرها من الاستراتيجيات إلى تنمية مهارات متعددة كالتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، وتوســيع مــدارك الطلبة، فهي تتقاطع مع برامج التفكير الموجودة فــي الــساحة فــي الأهــداف والاستراتيجيات التدريسية، ولكنها تختلف عنها في شــمولها لمهــارات ذهنيــة إبداعية وردت في عدة برامج بصورة مجزأة، ولم يتم تناولها في برنامج تفكيــر موحد.

إن استراتيجية كورت تتضمن مهارات الإبداع مثل: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، وهي تتضمنها معظم برامج تدريب التفكير كبرنـــامج (تـــور انـــس، ونموذج جيلفورد، وبرنامج بوردو)، وتتضمن مهارات ذهنية إبداعية كـــالتنظيم، والتحليل، والتركيب، والتقويم، التي تعد من مهارات التفكير الأساســـية ولكنهـــا تختلف عن استراتيجيات تنمية التفكير الأخرى مـــن حيـــث تنـــوع مهاراتهـــا، واستخدامها لمواقف تدريبية لهذه المهارات لتنشيط الطلبة، وكذلك فإنهـــا قابلـــة للتطبيق على نوعيات مختلفة من الطلبة، وتصلح تقريبا لكل الفئـــات الدراســـية، وهي مشتملة على أدوات وأساليب لقياس مهارات التفكير لاستخدامها في تحديـــد مدى تمكن الطلبة من أداء مهارات التفكير.

وتتميز استراتيجية كورت بعدد من المميزات منها:

- تعد من أشهر أدوات التفكير، وقد صممت خصيصا للطلبة.
- تحتوي على كل نواحي التفكير التي تهم الفرد في حياته اليومية.
- تهدف إلى إعداد الطالب للحياة بأسلوب فريد، لا يجـــده فـــي ســـائر الحصص التي يستخدم فيها مهارات التفكير.
- تخلو من الاختبارات التقليدية، والدرجات، فالطالب يتعلم من أجـــل التطبيق لا من أجل الاختبار، وهذا شرط من شروط الاستراتيجية.

- يتوافر فيها عدد من أدوات التقويم اللازمة لفحص مستوى التغيير في تفكير الطلبة بعد تطبيق الاستراتيجية.
- تربط الفرد بحياته اليومية، مما يجعله قادرا على إدراك أهمية التفكير.

رابعاً : تنمية مفاهيم مجتمعية معاصرة:

تمثل المناهج الدراسية ركناً مهماً من أركان المؤسسة التعليمية والذي من خلاله تحقق الدور المنوط بها، لذلك لابد أن تقوم المناهج على تحقيق الأهداف المندرجة تحت المحاور التالية:

١ - التربية للمواطنة:

- تنمية الوعي بأهمية الحضارة العربية والإسلامية والإفادة منهما والحفاظ عليهما.
- إتقان اللغة العربية والاعتزاز بها، وتوظيفها كأداة أساسية للتفكير والتعبير.
- إدراك أهمية الوحدة العربية والتضامن الإسلامي في تعزيز مكانة الأمة.
- تنمية مبادئ الديمقراطية والوعي بمبادئ حقوق الإنسان وواجباته.
- تنمية الوعي بأهمية المحافظة على البيئة ومواردها الطبيعية.
- تنمية الوعي بأهمية ممارسة العمل التطوعي وتعميق الاتجاهات الإيجابية.

٢ - التعلم مدى الحياة.

- اكتساب قاعدة معرفية عريضة متجددة تعزز قدراته وتنمي استعداداته.

- توظيف مهارات التفكير ومهـارات البحـث العلمـي فـي تحليـل المشكلات العلمية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية وحلها.
- توظيف مهارات التعلم الذاتي في الوصول إلى المعرفة وإنتاجها.
- استثماره الإمكانات المادية والمعنويـة المتاحـة داخـل مدرسـته وخارجها في تنمية قدراته ومواهبه إلى حدها الأقصى.

٣- التعلم للحياة:

- فهم الذات وتقديرها والمعرفة بمـا يمكنـه مـن التوافـق النفـسي والاجتماعي.
- تنمية القدرة على الاعتماد على النفس وتحمـل المـسئولية واتخـاذ القرار.
- امتلاك مهارات التعبير والتواصـل الإنـساني، وتكـوين الـرؤى والأفكار بما يؤهله للتفاعل الاجتماعي الجيد والتواصل الفكري مـع الثقافات المختلفة.
- تنمية القدرة على التكيف مع المستجدات وتكوين موقف إزائها بعيدا عن الانغلاق.
- تذوق مظاهر الجمال الإلهي لخلق التوازن بين المتطلبـات الماديـة والروحية.
- ترسيخ الجذور الاجتماعية والأخلاقية والثقافية لمواجهـة تحـديات العصر.
- اكتساب الثقافة الصحية (بدنيا واجتماعيا وروحيا).

٤- التعلم للعمل:

- تنمية الوعي بأهمية التنمية والإنتاج والمشاركة فيهما تجديدا وابتكارا في ضوء المعرفة بالاقتصاد الوطني والعالمي ومـا يواجهـه مـن تحديات.

- امتلاك مهارات تكنولوجية وتطبيقية متطورة تمكنه من الانخراط في سوق العمل.
- الإيمان بأهمية العمل واحترامه والالتزام بنظمه وقوانينه.
- التكيف مع ظروف العمل ومتغيراته بما يساعده على النمو المهني.
- النجاح إلى مفهوم الإتقان، والانتقال من تفتيت وانفصال المعرفة إلى تكاملها، والانتقال من التركيز على المعلومات إلى توظيف تلك المعلومات في بناء شخصية المتعلم.

٥- التعلم والأنشطة:

وفي هذا الإطار تأتي الأنشطة المصاحبة كأحد الخبرات التربوية المربية المتكاملة مع المنهج المدرسي والتي تسهم في تقديم خبرات تعليمية غنية ومفيدة للمتعلمين وتساعد في بناء شخصيتهم بطريقة متكاملة وتكسبه خبرات متعددة تفيده في حياته العلمية والعملية وفي علاقاته الاجتماعية والمهنية، لأنها تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية ككل.

لقد أصبح مفهوم التعلم لدى أنصار المدرسة الحديثة هو مجموع الخبرات والأنشطة التربوية التي تقدمها المدرسة لتلاميذها داخلها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وتعديل سلوكهم طبقا لأهداف تربوية محددة، وبذلك أصبحت الأنشطة ركيزة أساسية لنمو الطلاب جنبا إلى جنب مع المقررات الدراسية، وفي هذا الصدد تعددت أنواع الأنشطة ومسمياتها إلا أنها تندرج تحت مجالين كبيرين هما:

- الأنشطة التي تصاحب المقررات الدراسية، وهو ما نسميه بالأنشطة المصاحبة.
- الأنشطة التي تتمم وتعالج المقررات الدراسية وما فيها من عجز أو قصور، ويمكن تسميتها بالأنشطة الحرة كالأنشطة الفنية والرياضية.

أما الأنشطة المصاحبة: فينبغي أن تكون الأساس والوسيلة لتقديم كل خبرة، بحيث تتاح أمام الطلاب الفرص الوفيرة لاكتساب الخبرة بصورة طبيعية إيجابية تقوم على العمل الجماعي المخطط، فالأنشطة المصاحبة غالبا ما تمثل الجانب التطبيقي للمنهج الدراسي سواء قام بها الطالب في الورشة أو المعمل أو فناء المدرسة أو حديقتها أو ما شابه ذلك، بما يتفق مع المنهج الدراسي تماما وبطريقة مباشرة.

ويقصد بها "كل موقف تعليمي يتميز بالمشاركة الإيجابية للمتعلم من خلال أداء متطلبات وأعمال لتساعده في اكتساب وتنمية خبراته، فهو أكثر من مجرد ملاحظة واستماع، فهو يتطلب من المتعلم جمع معلومات أو عينات أو تحليل بيانات وإجراء تجارب أو مشروعات أو قراءة كتب ومجلات وتقديم منتج تعليمي ملموس". للأنشطة المصاحبة مكانة متميزة في المناهج الدراسية الحديثة، فهي تعد أهم مكوناته. لأنها تسهم في تقديم خبرات تعليمية متنوعة ومفيدة للطلاب، وتسهم في بناء شخصياتهم بطريقة متكاملة معرفيا ومهاريا ووجدانيا، وذلك من خلال مساهمتها في:

- تثبيت المفاهيم والأفكار والمهارات في أثناء عملية التعلم، وذلك من خلال المواءمة بين تلك المفاهيم والأفكار في أذهان الطلاب.
- توجيه التلاميذ لمتابعة مستحدثات العلوم والتعامل معها لتقريب الخبرات وتوضيحها وإبرازها بما يواكب عصر انفجار المعرفة والتكنولوجيا المعاصرة.
- تهيئة مواقف تعليمية مشابهة لمواقف الحياة مما يؤدي إلى تطبيق الطلاب لما تعلموه، والاستفادة به في حياتهم اليومية.
- استثارة دافعية واستعداد الطلاب للتعلم، وجعلهم أكثر قابلية لمواجهة المواقف التعليمية المختلفة والتعلم من خلالها.

- مواجهة الفروق الفردية بين الطلاب والتعامل معهم وفق إمكاناتهم، وظروفهم المختلفة، وإعطاء الفرصة للموهوبين لإطلاق طاقاتهم، وتوجيه ضعيفي المستوى، وذوي صعوبات التعلم لما يناسبهم.
- تنمية القدرة على حل المشكلات والمرونة في التفكير من خلال دراسة مشكلة معينة وتقديم حلول لها والربط بين الحلول وأسباب المشكلة، والاختيار بين الحلول والبدائل وفقا لأسس متفق عليها، وعدم التعصب لحل معين.
- احترام آراء الآخرين، حيث يعزز النشاط لدى الطلاب قيم التعاون والمشاركة واحترام فكر وآراء الآخرين وعدم الاستهزاء بها.
- تنمية الميول والاتجاهات المرغوبة لدى الطلاب، من خلال اكتشاف قدراتهم وإمكانياتهم ومواهبهم وميولهم، والعمل على صقلها وتعزيزها وتوظيفها في عملية التعليم والتعلم.

لقد أدى عدم تلبية المناهج المرتكزة على المعرفة لحاجات المجتمع وحاجات المتعلمين، إلى الاتجاه إلى تضمين المناهج لبعض الأنشطة التعليمية المرتبطة بالمنهج الدراسي ومحتواه المعرفي لم في ذلك من تلبية لحاجات المتعلم لأنه هو محور العملية التعليمية وهو الهدف الرئيس الذي من أجله أنشئت المدارس وقدمت المناهج، ولتضمين الأنشطة في المناهج الدراسية عدة متطلبات تتمثل في:

- استخدام الأنشطة المصاحبة في تقديم المفاهيم والحقائق والمعلومات التي يتناولها المنهج من خلال ألوان مختلفة من الأنشطة التي تتناسب مع سيكولوجية الطلاب ومستواهم التعليمي، ويتم إثراء وتنويع الأنشطة المصاحبة بما يتناسب وطبيعة المعرفة ومع احتياجات هؤلاء الطلاب.
- مراعاة إيجابية الطلاب في تنفيذ النشاط أثناء الموقف التعليمي حيث:

يجب أن تتيح الأنشطة المصاحبة للطلاب قدر من الفـرص والتـشجيع على المبادرة في صنع المعرفة من خلال عمليـة التخطـيط للنـشاط وتنفيـذه وتقويمه، فالنشاط وحده دون إيجابية الطالب لا يعتبر كافيا، لأنه من الممكـن أن يقوم الطالب بأنشطة متنوعة ومتعددة ولكن بطريقة سـلبية مـن خـلال تلقيـه للأوامر والتوجيهات من المعلم.

- تنويع الأنشطة المصاحبة وطرائق تنفيـذها: حيـث تقـوم الأنـشطة المصاحبة على التعلم أكثر من قيامها واعتمادها على التعليم، فالهدف الأساسـي منها هو تعليم الطالب اكتساب المعرفة بنفسه، بل وابتكار وإبداع نماذج تعليميـة وأنشطة متنوعة يقوم بتنفيذها لتحقيق أهداف المنهج. فالأنشطة المصاحبة للمنهج بعضها عقلي، وبعضها الآخر يتعلق بالأعمال اليدوية المتنوعة، وبعضها الثالـث يهتم بالنواحي الجسمية الحركية، ومن ثم فهو نـشاط كامـل متكامـل، ويعنـى بالتنمية المتكاملة للشخصية الإنسانية، فالفرصة متاحة للطلاب لجمع المعلومـات من مصادرها من الكتب والمراجع والمصادر المادية والبشرية التي تتمثل فـي البيئة المحلية والقيام بالمقارنات والموازنات، وإجراء التجارب، ورسم الخرائط، والقيام بالرحلات وكتابة التقارير وغيرها، ودور المعلم في الأنشطة المـصاحبة يبدأ من عملية التخطيط للنشاط وينتهي بعملية التقويم ويتخلـل ذلـك توجيهـه وإرشاده وتشجيعه للطلاب على التعلم، وهذا يتطلب خبرة تربوية وممارسة مـن المعلم.

- ارتباط أهداف النشاط بأهداف المنهج: تتبع أهداف النشاط المـصاحب من أهداف المنهج والتي تتمثل في تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات الأدائيـة والأكاديمية والاجتماعية والتي تصاغ بطريقة إجرائية يسهل قياس مدى تحققها. والمعلم هنا يكون هو سيد الموقف فهو الذي يقوم بصياغتها فـي ضـوء فهمـه للأهداف العامة، وفهمه لحاجات مجتمعه وطلابه، وفهمه لطبيعة مادته، وفهمـه لبيئته وبيئة المدرسة، وفهمه لقدراته ومهارته كمعلم، وما يريده هو من مهارات

وقيم واتجاهات وأخلاقيات يرغب في إكسابها لطلابه من خلال النشاط المصاحب.

ويلاحظ هنا التركيز على ما يفعله أو ينتجه الطالب وليس ما يفعله المعلم أو يتدرب عليه الطالب، لأنه ليس بالضرورة أن يحدث التعلم لدى الطالب لمجرد قيام المعلم بالتدريس أو التعليم أو تدريب الطالب، ولصياغة أهداف للنشاط المصاحب أهمية كبيرة تتمثل في أنها:

- تعطي المعلم والطلاب الإحساس بالسير في اتجاه معين.
- توجه المعلم والطلاب في اختيارهم للمواد والوسائل التعليمية.
- توجه سلوك المعلم والطلاب أثناء تنفيذ النشاط.
- توجه المعلم في اختيار أساليب التقويم الملائمة.

التقويم للنشاط هو تقويم شامل للمتعلم:

ووفقا للتعلم النشط لا يعتمد التقويم فقط على المعرفة وقياس ما حصله التلاميذ من معارف بل يتعدى ذلك إلى قياس أداء الطلاب لأنماط مختلفة من السلوكيات والأفعال للتحقق من مدى فهمه وتطبيقه للمحتوى. وينبغي على المعلم اختيار الأسئلة والاختبارات التي تقيس مدى ما حققه النشاط المصاحب من أهداف، ومن أنماط الاختبارات والأسئلة التي يمكن استخدامها:

- اختبارات الورقة والقلم: وهي تقيس حصيلة النواتج المعرفية والمهارية التي تم تناولها في النشاط، ويمكن استخدامه في قياس مخرجات التعلم المرحلية والنهائية.
- اختبارات التعرف: تهدف هذه الاختبارات إلى قياس قدرة المتعلم على التعرف الخصائص الأساسية لأداء معين أو نتيجة أداء معين أو التعرف على بعض الأشياء مثل الظواهر الجيولوجية والبيولوجية أو بعض الأدوات والأجهزة.

- مقياس الإنتاج: وهو عبارة عن سلسلة متدرجة مـــن نوعيـــات الإنتـــاج تعكس مستويات مختلفة من درجات الجودة والإتقان وهذا النـــوع مـــن المقاييس يفيد في الحكم على مجمل نوعية الإنتاج، وغالبا ما يستخدم في تقييم الأعمال الفنية والمشروعات التعليمية.
- قائمة الشطب: وهو عبارة عن قائمة تتضمن الأبعاد المختلفة التي يمكن قياسها فيما يتصل بالأداء أو الإنتاج مع وجود مكان وراء كل بعد يمكن الإجابة فيه "بنعم" أو "موجود" أو "لا" أو "غير موجود".
- سلم التقدير: وهو يشبه قائمة الشطب من حيـــث ترتيـــب بنـــوده إلا أن الإجابة على كل بند فيها يتم بموجب مقياس متدرج يتكون في العادة من (٣ – ٥) درجات بحيث يكون عددها فرديا دائما، وهنا على الفـــاحص أن يحدد درجة توافر البند أو الصفة المعينة، وعلى المفحوص بأن يعلم على قيمة التقدير المناسب، وفي العادة يلحق بالتقديرات الرقمية أوصف كتابية توضح المقصود بكل تقدير منها من حيـــث مـــستواه، معلومـــات صادقة عن مشاعر الطلاب وانفعالاتهم ومدى مـــشاركتهم فـــي تنفيـــذ النشاط، ويجب أن تكون هذه الملاحظات واقعية وكمية قدر الإمكان لكي نستطيع الاستفادة من نتائجها.

خطوات تنفيذ الأنشطة المصاحبة:

يسير تنفيذ المصاحب وفق مجموعة من الخطوات تتمثل فيما يلي:

- تحديد أهداف النشاط، والتي يجب أن تكون مصوغة صـــياغة إجرائيـــة قابلة للقياس والتحقيق.
- تحديد المحتوى العلمي للنشاط، وذلك مـــن خـــلال تحديـــد المعـــارف والمهارات اللازمة لتنفيذ النشاط والتي يجب أن تكون مناسبة للمـــستوى العقلي والمستوى الدراسي للطلاب ومرتبطة بالمحتوى الدراسي.

- تحديد المفاهيم المتضمنة في النشاط، والتي يجب أن نركز على تعليمها من خلال تنفيذ الطلاب للنشاط.
- تحديد زمن النشاط وتوزيعه على مراحل تنفيذ النشاط، ويجب أن يكون زمن النشاط متوازن مع المتطلبات التي يجب على الطلاب تنفيذها.
- تحديد الأدوات اللازمة لتنفيذ النشاط والتحقق من مدى توافرها وسهولة استخدامها من جانب الطلاب.
- وضع خطة التنفيذ، والتي تشمل خطوات السير في تنفيذ النشاط.
- تقويم النشاط، ويشمل تقويم ما تعلمه الطلاب، وتقويم إجراءات التنفيذ.

قائمة المراجع

١- أحمد درويش: تحديات الهوية العربية بين ثقافة العولمة وعولمة الثقافة، مؤتمر العولمة والخصوصية الثقافية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، ٩– ١١ أكتوبر ١٩٩٩.

٢- أحمد محمد صالح: تأثير ثورة الاتصالات على المجتمع:، الهلال، العدد ١١٠، أكتوبر ٢٠٠١.

٣- أحمد محمد صالح: كيف يملأ التعليم فجوة الانقسام الرقمي، الهلال، العدد ١٠٩ يونيو ٢٠٠١.

٤- حامد عمار: في بناء الإنسان العربي، مركز ابن خلدون، القاهرة ١٩٩٢.

٥- حسن حنفي: ثورة المعلومات بين الواقع والأسطورة، السياسة الدولية العدد ١٢٣، يناير ١٩٩٦.

٦- حسن شحاتة (٢٠٠٣): نحو تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل، الدار المصرية اللبنانية.

٧- حسن شحاتة (٢٠٠٦): التعليم دعوة إلى حوار في الوطن العربي، الدار المصرية اللبنانية.

٨- حسن شحاتة وآخرون: دليل المعلم إلى الجودة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي، القاهرة، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ٢٠٠٩.

٩- حسن شحاتة، زينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية القاهرة، الدار المصرية اللبنانية ٢٠٠٣:

١٠- دانييل جيمس راولي (٢٠٠٧): من التخطيط إلى التغيير، (ترجمة وتحقيق: هيربيرت شيرمان)، المملكة العربية السعودية، العبيكان.

١١- ديفيد روثكويف: في مديح الإمبريالية الثقافية، ترجمة: أحمد خضر، مجلة الثقافة العالمية، العدد ٨٥، نوفمبر ديسمبر ١٩٩٧.
١٢- صمويل هنتنجنون: الموجه الثالثة: التحول الديمقراطي في أواخر القرن العشرين، ترجمته: عبد الوهاب علوب، مركز ابن خلدون، القاهرة ١٩٩٣.
١٣- عبد الإله بلقزيز: العولمة والهوية الثقافية، عولمة الثقافة أم ثقافة العولمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، يونيو ١٩٩٨.
١٤- عبد الفتاح حجاج: رؤى مستقبلية لإعداد المعلم العربي في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين، مؤتمر تربية الغد في العالم العربي، جامعة الإمارات العربية المتحدة، كلية التربية، ٢٤ – ٢٧ ديسمبر ١٩٩٥.
١٥- فكري شحاتة أحمد: الدور الثقافي لمعلم المدرسة الثانوية في مصر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٣.
١٦- فيليب أوجييه: التربية من أجل الديمقراطية، ترجمة انطوان حمصي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٦.
١٧- كلية التربية بالفيوم: المؤتمر العلمي السادس، التنمية المهنية المستديمة للمعلم العربي، إبريل ٢٠٠٥.
١٨- كمال الجنزوري (تقديم): مصر والقرن الحادي والعشرون، وثيقة مقدمة لمجلس الوزراء، كتاب الأهرام الاقتصادي، العدد ١١٤، يوليو ١٩٩٧.
١٩- محمد صابر سليم: بناء المناهج وتخطيطها، الأردن، دار الفكر ٢٠٠٦.
٢٠- محمد فوزي عبد المقصود: اتجاهات الشباب الجامعي نحو العمل اليدوي، دار الثقافة، القاهرة ١٩٩٦.

٢١- نانيس صلاح أبو العلا: برنامج مقترح لتطوير منهج رياضيات كليــات إعداد معلم الرياضيات في ضوء الاتجاهات المعاصر، رسالة دكتــوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ٢٠٠٣.

٢٢- نبيل علي: الثقافة العربية وعصر المعلومات، عالم المعرفة، الكويــت، العدد ٢٦٥، يناير ٢٠٠١.

٢٣- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم الاعتماد (٢٠٠٨): دليــل الاعتمــاد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، يونيو.

٢٤- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم الاعتماد (٢٠٠٨): دليل الممارسات الجيدة لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، يونيو.

٢٥- وزارة التربية والتعليم: برنامج تدريب معلمي المرحلة الثانويــة علــى التعلم النشط، القاهرة، مشروع تحسين التعليم الثانوي ٢٠٠٩.

٢٦- يوسف سيد محمود: قيم العمل لدى الشابات ومحددات مــشاركتهن فــي تنمية المجتمعات العمرانية الجديدة، التربية المعاصرة، العدد ٤٦، السنة الرابعة عشر إبريل، ١٩٩٧.

27- Baker. R. L. (2002): Evaluating quality and effectiveness: Regional accreditation principles and practices. The journal of academic leadership.

28- Ewell, P. (1989): "Effectiveness and student success in community colleges: Practices, realities, and imperatives." In effectiveness and student success: Transforming community colleges for the 1990's. proceedings from the conference, edited by D. walleri: 1 –

9. available from, ERIC Document reproduction service No. ED 335088.

29- Loucks – Horsley, S., Harding, C., Arbuckle, M., Murray, L., Dubea, C., & Williams, M. (1987). Continuing to learn: A guidebook for teacher development. Andover, MA: Regional laboratory for educational improvement of the northeast and islands, and the national staff development council.

30- Pond, W. K. (2002): Twenty – First century education and training: Implications for quality assurance. The internet and higher education.

31- Richard, A. (2004). School – based staff development is still a fuzzy concept for many districts, JSD, spring 25, 2.

32- The commission on national council for accreditation of teacher education. (2002): Handbook for accreditation visits: Massachusetts NACATE.

33- The Melbourne Conference: Education for the 21 Century in Asia – Pacific Region, April 1998; "Draft Declaration".


GUCCI
30.AUT


محمد خطاب